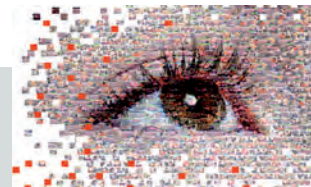




WWW.CFDT.FR

Agir pour une information et une orientation accessibles à tous



Une contribution CFDT Île de France

https://ile-de-france.cfdt.fr/upload/docs/application/pdf/2019-04/contribution_agir_pour_une_information_et_une_orientation_accessible_a_tous.pdf

La Loi *Pour la liberté de choisir son avenir professionnel* de septembre 2018 confère aux régions des responsabilités accrues dans le domaine de l'information et de l'orientation tout au long de la vie. Dans ce contexte, la région élabore une stratégie destinée à « aider chacun, quels que soient son statut et son projet d'orientation ou d'évolution professionnelle ».

Pour enrichir cette stratégie, le Conseil régional a proposé aux organisations partie prenante du Comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (organisations syndicales et patronales), d'adresser leur contribution. (Extraits)

Assurer un accueil de proximité

Pour la CFDT, l'orientation est un processus continu. À tout âge et tout au long de la vie, chacun doit pouvoir déterminer ses capacités, ses compétences et ses intérêts. Et donc pouvoir prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi pour gérer son parcours.

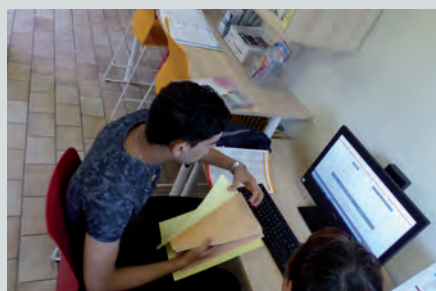


Il est essentiel de construire et de préserver des lieux d'accueil de proximité pour l'ensemble des territoires franciliens, notamment dans chacun des 25 bassins d'emploi et de formation de la région.

À ce titre la création d'Oriane.info ne peut être la seule réponse apportée pour répondre à l'ambition d'un service public innovant. Pour préciser ce point rappelons ici que celles et ceux qui ont le plus besoin d'aide et de conseil sont aussi souvent celles et ceux qui ne maîtrisent pas l'outil ou les ressources numériques : il faut donc **éviter le tout numérique** pour répondre à la fracture numérique.

S'agissant de l'accueil de tous les publics, le réseau des CIO (Centres d'information et d'orientation) franciliens est un outil précieux et menacé depuis plusieurs années. Pas toujours bien connus ni reconnus, les CIO jouent pourtant un rôle social fort dans beaucoup de territoires en matière de conseil en orientation et d'accompagnement des jeunes. Particulièrement pour celles et ceux qui sont les plus éloignés de la réussite, qui décrochent ou qui sont sans solution scolaire...

Pour la CFDT, le droit au conseil en orientation, inscrit dans le droit à l'éducation, ne peut pas s'exercer uniquement dans les établissements scolaires. Les CIO doivent rester des lieux d'accueil de tous les publics et intégrer le service public régional de l'orientation - SPRO - comme maillon indispensable du conseil en orientation tout au long de la vie en complémentarité avec les autres acteurs. Cette mutualisation des acteurs peut se réaliser sur un même lieu, comme c'est le cas à Gonesse dans le Val-d'Oise dans le cadre d'une structure de partenariat entre différents acteurs.



Accueillir tous les publics dans un réseau de CIO de proximité : un outil précieux pour la réussite !



Réussites

RÉUSSITES

SOMMAIRE

- 4-5/ CPGE : réussir à quel prix ?
- 6/ Faire le bulletin de la prof !
- 7/ Comment améliorer un service public ?
- 8/ Réussite syndicale
- 9/ Réussir sa formation pour faire réussir ses élèves
- 10/ L'école peut-elle réussir sa transition inclusive ?
- 11/ La réussite s'apprécie au pluriel
- 12/ Évaluer les enseignant.e.s : par qui et pour quoi ?
- 13/ Réussite des étudiant.e.s : mission de service public
- 14-15/ Réussir/ Désobéir



Pour la défense des services publics
- 9 mai 2019 - images Phil. A.

Il n'est pas à chercher bien loin pour rencontrer la réussite au détour des expressions, et parfois du jargon, de nos métiers : « placer les élèves, ou les étudiant.e.s, en situation de réussite », « construire un parcours de réussite » en établissement scolaire ou à l'université...

Des *Plans particuliers de réussite éducative (PPRE)* aux *Cordées de la réussite*, en passant par les ex-réseaux *Ambition réussite*, nombre de dispositifs ainsi baptisés permettent une approche à la fois différenciée et inclusive de cette fameuse réussite. Même s'il y a parfois loin des mots et des intentions à leur mise en œuvre, cet horizon est fondamental pour le Sgen-CFDT.

Ce sont bien tous les élèves et les étudiant.e.s qu'il s'agit de faire réussir. Et c'est un défi tout particulier en Île-de-France, compte-tenu des effectifs des académies franciliennes et de la diversité des territoires.

Mais qu'est-ce que réussir ?

Injonction sociale, injonction scolaire, injonction paradoxale parfois. Est-ce une performance ou une succession de performances quantifiables ? Est-ce un processus, un accomplissement, une lueur dans le lointain ? Comment articuler réussites individuelles et réussites collectives ? Quiconque est plongé dans le grand chaudron de l'Éducation nationale ou de l'Enseignement supérieur se frotte quotidiennement à ces questionnements.

Comment évaluer au fond ce qu'est un cours, un projet, une formation, une année réussie ? Ce sont tout particulièrement, à mon sens, des préoccupations de fins d'année et de rentrées, temps de bilans et de projections. Ce numéro 48 de *Quoi de Neuf* cherche à apporter des éclairages variés, et espère y réussir...

Enfin, qu'est-ce que réussir pour un syndicat ?

Avoir des adhérentes et des adhérents en nombre, remporter des suffrages aux élections professionnelles, s'exprimer dans les médias grand public et sur les réseaux sociaux ? Assurément, toutes ces dimensions sont à prendre en compte.

Au Sgen-CFDT, nous croyons que la réussite syndicale se mesure à l'aune de la fidélité à nos valeurs, de la constance et de la cohérence dans nos prises de position et dans l'action, dans la confrontation aux réalités dans toute leur complexité, ou encore dans l'attention à la construction collective. Nous apprécions chaque situation au regard des droits des personnels et des problématiques individuelles, mais toujours en gardant pour boussole l'intérêt collectif.

Fin mai 2020 se tiendra à Dijon le prochain congrès du Sgen-CFDT. L'année scolaire et universitaire qui vient nous verra donc préparer collectivement ce rendez-vous dans nos syndicats académiques. Ce congrès sera ce que nous, adhérent.e.s et militant.e.s au Sgen-CFDT, en feront. À nous d'en faire une réussite !

Bonne lecture !

Claire Bonhomme



Quoi de
NEUF ?

Directeur de publication

Philippe Antoine
Comité de rédaction
Vincent Albaud
Jean-Pierre Baills
Xavier Boutrelle
Évelyne Clavier
Anne-Laure Collomp
Christian Jolivet
Aude Paul

Laura Rakotomalala
Rémi Roudeau
Florent Ternisien
Maquette
Philippe Antoine/ Rémi Roudeau
Impression
Société Jouve - CS 70004
11 boulevard Sébastopol
75036 Paris cedex 01
ISSN : 1953-6712

CPPAP : 1121 S 08060
Sgen-CFDT Académie de Versailles
23 place de l'Iris
92400 Courbevoie
versailles@sgen.cfdt.fr
Imprimé sur papier recyclé
avec des encres végétales

CLASSES PRÉPARATOIRES AUX GRANDES ÉCOLES : RÉUSSIR, À QUEL PRIX ?

Lorsque l'on parle d'excellence étudiante, l'Angleterre a Oxford et Cambridge, les États-Unis ont les facultés de la Ivy League et la France a ses grandes écoles... et les classes préparatoires qui y mènent (CPGE). Passage pendant longtemps quasi-obligé sur la voie de la grande réussite étudiante, les classes prépa sont pourtant aussi régulièrement critiquées.

La France compte aujourd'hui environ 85 000 étudiant·e·s en CPGE (8 000 de plus qu'il y a 10 ans) et si elles ont perdu une forme de monopole sur l'accès aux grandes écoles, elles demeurent très attractives pour les futurs étudiant·e·s. Cette attractivité est somme toute logique : en 2015 le taux d'intégration dans les écoles d'ingénieur après 2 ans de CPGE atteignait 78 %. Celui en écoles de commerce 67 %.

considérables dans des situations de stress important. C'est aussi souvent, pour beaucoup d'élèves en situation de réussite scolaire, se retrouver en échec. Un passage difficile à vivre, d'autant plus au cœur d'un système qui ne cache pas sa vocation sélective. Si certain·e·s insistent sur le caractère formateur, l'émulation, l'entraide, les apports méthodologiques apportés par un passage en CPGE, d'autres souhaitent lever une forme d'omerta sur un système qui peut

préparatoire nécessite une forte dose de confiance en soi. Ce qui dans notre société, et compte tenu des stéréotypes de genre encore très présents dans l'éducation des filles et des garçons, correspond plus souvent à des profils masculins. D'ailleurs les filles représentent 54 % des élèves de lycée mais seulement 42 % des effectifs de CPGE. La déperdition est encore plus forte lorsque l'on regarde les très prestigieuses classes prépa scientifiques. Les filles n'y représentent que 30 % des étudiant·e·s alors que la série S au lycée accueille 45 % de filles. Une inégalité qui se retrouve de l'autre côté du bureau : 42 % des enseignant·e·s du 2nd degré sont des hommes. Mais ils sont 64 % des professeurs de chaire supérieure. Derrière la grande réussite scolaire se cachent ainsi, de plus en plus mal, des inégalités de genre importantes. L'excellence serait-elle réservée aux hommes ?

► Pourquoi ne pas investir autant pour chaque étudiant·e en université ?

Cette réussite se comprend aisément. Les étudiant·e·s, environ 40 élèves par classe, qui entrent en CPGE sont confronté·e·s pendant 2 ans à une masse de travail considérable et à des enseignant·e·s reconnu·e·s par l'inspection pour leur excellence disciplinaire. Par ailleurs, les CPGE n'ont pas, loin de là, attendu Parcoursup pour sélectionner. 70 % des élèves de classe prépa ont ainsi obtenu au moins la mention Bien au baccalauréat. Il n'est guère étonnant qu'après 2 ans de travail acharné ce soient toujours d'excellent·e·s étudiant·e·s. Néanmoins ce cocktail mélangeant élèves pour la plupart en situation de réussite scolaire, enseignant·e·s exigeant·e·s, travail intensif et concurrence acharnée peut aussi se révéler explosif.

pousser à la dépression, à certains troubles alimentaires voire pire, comme le montrait une enquête récente de l'Obs. Un autre article, issu du Monde cette fois, résumait la chose ainsi « les classes préparatoires testent les limites des élèves ». Dans une enquête sur les conditions de vie des étudiant·e·s en 2010, 88 % des étudiant·e·s de CPGE déclaraient souffrir de fatigue, 61 % de nervosité et 45 % se sentaient déprimés. Des chiffres bien supérieurs à ceux, déjà inquiétants, à l'Université (respectivement 75, 49 et 36 %).

À vos risques et périls

Être élève en classe préparatoire c'est y consacrer un temps et une énergie

Profils masculins et inégalités sociales

Une chose est certaine : être étudiant·e en classe



L

salle et p. c. munoz dormoy

Aux inégalités femmes-hommes s'ajoutent aussi des inégalités sociales importantes. Car la sélection académique des élèves recoupe souvent une forme de sélection sociale. Un rapport du CNESCO pointait ainsi en 2016 la « démocratisation ségrégative du supérieur » et la « persistance des inégalités ».

En 2011, 50 % des étudiant·e·s de prépa étaient des enfants de cadres supérieurs ou professions libérales et 6,5 % des enfants d'ouvriers, contre 30 % et 11,5 % si l'on prend en compte l'ensemble des filières du supérieur. Cette difficulté des CPGE à s'ouvrir réellement socialement rejoint plus largement les soucis d'un système scolaire qui reproduit fortement les inégalités sociales. Et on voit mal comment les CPGE, qui arrivent à la fin du cursus, pourraient échapper à cette tendance.

Conventions ZEP

Depuis 2001, les CPGE et les grandes écoles ont cependant pu suivre le mouvement initié par Sciences Po

Paris avec les conventions ZEP : la création de dispositifs d'ouverture sociale ayant pour objectif de favoriser la réussite d'étudiant·e·s issu·e·s de milieux populaires. Cependant le rapport du CNESCO se montre sévère quant aux résultats de ces politiques d'ouverture en ce qui concerne les CPGE : « on ne peut nier que la démocratisation dont ces classes ont fait l'objet est de nature ségrégative : les CPGE accessibles aux lycéens des classes sociales populaires ou de la fraction inférieure des classes moyennes n'offrent pas l'accès aux meilleures grandes écoles et n'ouvrent pas vers les mêmes métiers que les CPGE traditionnelles ».

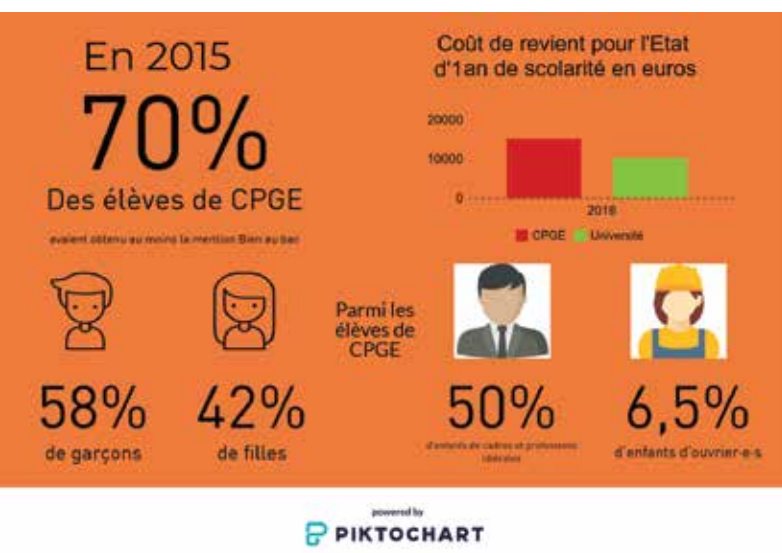
Coûts

Au-delà des inégalités de genre ou sociales inhérentes au dispositif, c'est aussi le coût de celui-ci qui est source de nombreux débats. Le coût d'un·e étudiant·e en prépa en 2016 est estimé à 15 110 euros contre 10 210 euros pour un·e étudiant·e à l'Université. Pour le dire autrement, l'État investit quasiment 50 % d'argent en plus chaque année pour

un·e étudiant·e de CPGE que pour un·e étudiant·e d'Université. Par exemple le budget des heures supplémentaires des 2 200 professeurs de chaire supérieure s'élevait en 2018 à 46 millions d'euros. De quoi alimenter beaucoup de questions sur la pertinence du dispositif, surtout lorsque l'on recoupe ce chiffre avec les inégalités sociales et genrées évoquées précédemment.

Pourtant, chacun·e s'accorde à dire que l'on apprend beaucoup en CPGE. C'est après tout l'un des objectifs majeurs d'un système scolaire. Mais on ne peut que regretter que cette qualité d'enseignement ne puisse pas être accessible à tou·te·s et que les CPGE aient été, et soient encore parfois, si peu soucieuses du bien-être des étudiant·e·s au nom de la sélection. Ainsi la question clé est peut-être celle-là : comment faire profiter à tou·te·s de ce qui marche parfois si bien en CPGE ? Et pourquoi ne pas investir autant sur chaque étudiant·e ?

Florent Ternisien



FAIRE LE BULLETIN DE LA PROF !

« Je me suis amusée à proposer à mes élèves de faire mon bulletin. Bien m'en a pris, d'une part c'était une manière assez amusante de finir l'année, et par ailleurs de réelles remarques constructives ont pu être formulées. » Par Aude Paul

« On met quoi, madame ? »

Nous avons commencé par déterminer quels étaient les items pertinents. Selon les années, plusieurs domaines ont été choisis : « méthodologie », « discipline », « comportement », « rédiger », « dates de rendu des copies ». Si certains paraissent très clairs (rendre les copies à une date décente...), d'autres paraissent un peu plus obscurs comme « comportement » ? C'est pourtant celui qui arrive en premier, confirmant l'idée que la transmission de connaissances se fait mieux lorsque les gens en présence parviennent à se respecter et à se parler. Ces items peuvent varier selon les groupes : certain·e·s sont très sensibles aux objectifs énoncés, d'autres à la capacité à maintenir une ambiance de travail (la fameuse « discipline »), d'autres enfin à la variété des documents et à l'accès aux documents depuis leur domicile (utilisation de padlets).

Les élèves ont aussi choisi de m'évaluer (heureusement!) sur ce que je leur ai enseigné, à la fois sur le fond et sur la forme. Ainsi, le français semble être pour elles et pour eux une matière où on apprend de la méthodologie (« rédiger un paragraphe », « réaliser une lecture analytique »), mais aussi des notions que ce

soit en langue (vocabulaire) ou en littérature (auteurs et autrices, mouvements littéraires, registres, etc.).

Le choix des œuvres et des extraits étudiés a également été mis en avant, les élèves étant tout de même conscient·e·s du fait que le programme encadre ce choix. Tartuffe a par exemple remporté peu de suffrages tandis que Thérèse Raquin ou Bel-Ami finissent par séduire.

Terrible évaluation

Au final, on est bien loin de mouvements d'humeur d'élèves qui règlent leurs comptes avec l'institution. Cette année, 22 élèves sur 30 m'ont rendu mon bulletin, ce qui pose bien entendu la question de celles et ceux qui n'étaient pas présent·e·s (fin d'année oblige...). Parmi les présent·e·s, des élèves très en difficulté, et d'autres bien plus à l'aise. C'est plutôt la notation chiffrée qui est retenue, aboutissant ainsi à une moyenne. Mes résultats naviguent entre 10,2/20 et 18,5/20, l'ensemble des

moyennes étant souvent à plus de 15/20. Certaines évaluations en sont restées à « acquis » / « non acquis », d'autres ont attribué des points à chaque item pour parvenir à un total sur 20.

Ce que j'en ai retenu

J'aime bien mes élèves, mon métier, et souvent le travail se passe bien en cours. J'espère ne pas réduire ce bulletin à un concours de popularité mal placé, et il y aura peut-être une année où je ne le proposerai pas à mes élèves car le climat de confiance ne sera pas suffisamment installé pour que l'exercice soit productif. Je veux bien être évaluée, je ne veux pas me mettre en situation d'être mal à l'aise, et je pense qu'il ne faut se livrer à cet exercice qu'avec des classes où le climat est suffisamment serein (sans forcément être idyllique, loin de là !) pour que l'évaluation soit intelligente. Je retiens des remarques faites que mes élèves

sont capables d'identifier le travail fourni, et de le mettre à distance. J'ai par exemple largement développé les ressources numériques à leur disposition. Le fait d'avoir accès à des œuvres patrimoniales sous forme de livres, de pdf, de fichier MP3 ou en adaptation filmée multiplie les chances d'emmener plus d'élèves dans la lecture. J'essaie aussi de multiplier les occasions de faire de la différenciation pédagogique, les élèves semblant vraiment apprécier ces tentatives de mettre le savoir à leur portée. En bref, j'y trouve mon compte : je n'apprécierais pas du tout qu'on me l'impose et que ces évaluations soient « remontées » ou « digérées » par je ne sais quel algorithme qui aurait pour tâche de mesurer ma qualité d'enseignante, mais en l'état, **évaluez-moi !**

Organisation : 8/10 Vos cours sont bien préparés
Méthodologie : 9/10 J'ai appris de bonnes méthodes de rédaction.
Discipline : 7/10 Pas assez autoritaire avec certains élèves.
Assiduité : 8/10 Vous avez été toujours présente et quand vous étiez absente vous préveniez à l'avance.
Littérature : 9/10 J'ai appris beaucoup de choses
Rédiger : 9/10 J'ai acquis de nouveaux mots de vocabulaire.
Dates de rendu des copies : 5/10 Certaines copies rendues en retard.
Notions : 8/10 Beaucoup de notions compliquées

Grâce

Organisation : 8/10 Bonne organisation des cours.

Méthodologie : 7/10 Bonne méthode pour faire comprendre.

Discipline : 8/10 Vous avez su nous faire tenir !

Comportement : 10/10 - Good !

Écriture : 6/10 Amélioration d'écriture !

Littérature : 9/10 J'ai appris beaucoup de choses.

Rédiger : 8/10 J'ai bien appris à rédiger mes textes grâce à vous.

Dates de rendu : 4/10 Votre point d'arrêt.

Notions : 7/10 J'ai appris des nouveaux registres merci !

Organisation : (cours des jours) 9/10
J'ai bien organisé dans l'année. 9/10

Méthodologie : (méthodes de rédaction, lecture analytique) 9/10
Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire, c'est très bien. Vous nous avez appris à rédiger et à lire. Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire. Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire.

Discipline : 9/10
Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire. Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire. Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire.

Comportement : 10/10
Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire. Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire. Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire.

Écriture : 6/10
Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire. Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire. Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire.

Littérature : 9/10
Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire. Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire. Vous nous avez fait apprendre à lire et à écrire.

COMMENT AMÉLIORER UN SERVICE PUBLIC ?



Améliorer le service public : un serpent de mer ? Une question prise en tenaille idéologiquement.
Par Vincent Albaud

La doctrine politique depuis de nombreuses années, en la matière, est de faire mieux avec moins. Sans remonter aux calendes grecques, nous avons connu la réforme générale des politiques publiques (RGPP) sous l'ère Sarkozy, la Modernisation de l'Action Publique (MAP) sous l'ère Hollande et nous connaissons maintenant l'Action Publique 2022 sous l'ère Macron.

Aussi, les axes d'améliorations prônés sont à chaque fois à peu près les mêmes : dématérialiser, numériser, être transparent, être plus efficace, contractualiser les objectifs. Cela pourrait tout à fait s'appliquer à une entreprise privée.

Mais les objectifs d'un service public ne sont fondamentalement pas les mêmes que ceux d'une entreprise privée : pas de chiffres d'affaires à réaliser, pas de profit à dégager, pas de dividendes à verser, pas de clients, pas de

politiques commerciales différenciées mais en revanche, assurer un même service optimal sur tout le territoire, garantir un traitement égalitaire de tous les usagers, rendre service, écouter et accompagner. En un mot, penser à l'humain avant de penser à l'argent.

Cependant, le service public doit être le garant d'un bon usage de l'argent public et d'une lutte permanente contre le gaspillage.

« Penser à l'humain avant de penser à l'argent. »

À partir de ces termes, l'amélioration du service public est la mise en adéquation des ressources humaines des administrations avec les attentes et les besoins des concitoyens.

L'élément fondamental est de développer les bons outils pour entendre l'utilisateur, ses difficultés, ses envies, ses reproches. Quand les paroles ont été recueillies et correctement traitées, des constats peuvent être tirés. L'administration peut alors progresser en se réorganisant, en se redéployant à partir de ce qui fait sa force : ses agents avec leurs compétences et

leur sens du service.

En plaçant les agents comme moteur de l'amélioration du service public et non pas comme problème, les administrations sauront certainement s'adapter plus intelligemment et plus efficacement, c'est-à-dire de manière efficiente.

Mais comment faire des agents publics un moteur ?

Il me semble que plusieurs aspects doivent être repensés : la place de chacune et de chacun dans sa structure en allant vers une plus grande autonomie qui serait une marque de confiance ; la valorisation professionnelle et son pendant financier ; la formation en continu. Cela aurait pour conséquence de favoriser un engagement encore plus fort des personnes et de permettre de renouer avec un cercle vertueux de progrès.

Or, aujourd'hui, seuls comptent les outils numériques permettant d'économiser des emplois,

de dématérialiser à tout crin et de déléguer, si ce n'est privatiser, le maximum de missions de service public au prétexte principal des effectifs pléthoriques de fonctionnaires.

Cependant, les dernières données de France Stratégie et de l'OCDE montrent que, bien que se situant dans une fourchette haute, le taux d'administration de la France (rapport entre le nombre d'habitants et le nombre d'agents publics) est de 89 pour 1000, nettement moins que les pays scandinaves (entre 159 et 130) et que, dans une moindre mesure, le Canada (100) et à peine plus que le Royaume-Uni (80) qui n'est pourtant pas réputé comme ayant une administration envahissante.

Écouter les usagers, qui sont plus que des clients, et remobiliser les agents en les replaçant au cœur du progrès sont à mon sens les axes primordiaux pour améliorer le service public.



Pour la défense des services publics - 9 mai 2019 - Photos Phil A



Pour la défense des services publics - 9 mai 2019

Qu'est-ce qu'une réussite syndicale ?

Pour répondre à cette question, Jean-François Couet et Pierre Karila ont interrogé quatre militant·e·s d'expérience venu·e·s d'horizon divers. Ici, comme ailleurs, la réussite s'apprécie au pluriel...

Pascale Morel, élue et déléguée CFTD au sein du groupe FNAC, présidente du Conseil des prud'hommes de Nanterre en alternance avec un représentant des employeurs.

Je pense d'abord au collectif même si destins individuels et collectifs sont liés. Dans mon entreprise, la réussite c'est qu'on soit devenu majoritaire. Mais, ce n'est pas une finalité de l'être : ce n'est qu'un moyen pour agir, pour changer le rapport de forces employeur/salariés et obtenir des choses par le biais de la négociation, ou faire barrage à des projets d'entreprise (comme l'annualisation complète du temps de travail). Réussir, c'est aussi avoir un idéal même si en pratique il est difficile à mettre en œuvre au quotidien : c'est toujours plus compliqué qu'on le croit.

Dimension collective

Il ne faut pas perdre ses valeurs, le fil de ce qui mène notre action, et dans une période où les relations de travail ont été tellement individualisées (rémunération, évaluation, missions), toujours voir dans des problématiques individuelles, la dimension collective : on défend les intérêts d'un groupe et les objectifs

que l'on se fixe doivent toujours être au service d'une cause, d'un idéal de justice, pour les collègues. La réussite syndicale s'ancre dans la durée par la proximité sur le terrain, en gardant le lien avec les salariés, leur ressenti. Et ce d'autant plus si nos mandats syndicaux font que nos interlocuteurs de tous les jours sont des directeurs, PDG, magistrats.

Vincent Pigache, secrétaire général de l'union territoriale CFTD de l'Ouest francilien (92-95)

Sur un plan individuel, la réussite dans le syndicat, c'est la reconnaissance. Militantes et militants ont besoin de cette reconnaissance.

La CFTD réussit car elle a des militant·e·s compétent·e·s. Elle recherche leur montée en compétences par la formation syndicale. Et la réussite c'est cette capacité à mettre des compétences acquises, par exemple dans le cadre d'un mandat (CAF, CPAM), au service des adhérent·e·s.

Le syndicalisme doit aussi être porteur de promotion sociale et permettre, comme dans mon cas, une évolution, changer de statut en validant les ac-

quis de l'expérience. De ce point de vue, le militantisme ne peut être considéré comme un bénévolat.

Sylvain Marchand et Marie Etcheheguy, responsables du syndicat CFTD Interco 92

Sylvain : La condition de la réussite dans la durée, c'est de donner du sens, savoir pourquoi on

agit, ne pas se faire happer par le quotidien. Peser pour l'avenir des salariés, il n'y a pas d'autres critères. Le syndicat ne peut se satisfaire de statistiques (résultats électoraux, développement). De bons résultats électoraux, c'est une satisfaction mais ce n'est pas de la réussite. Lors des dernières élections, nous avons devancé la CGT de 17 points dans notre périmètre syndical : cela doit servir le quotidien des salariés et permettre de choisir des thèmes revendicatifs.

Ne pas se limiter au dialogue institutionnel

La réussite se mesure aussi dans la capacité du syndicat à faire du politique, c'est-à-dire à être prospectif, anticiper les effets combinés de différentes mesures : nous ne sommes pas « clercs de notaire » et ne pouvons nous limiter au dialogue institutionnel. La réussite ne peut donc être que collective.

Marie : Il y a aussi des réussites individuelles, comme la prise en charge de personnes en difficulté. Mais avec le souci de faire émerger d'un dossier individuel un dossier collectif, une revendication collective.

La plus belle réussite de notre syndicat, c'est d'avoir réussi à faire émerger des militant·e·s qui se sentent impliqué·e·s et qui restent. Mais on n'est pas là pour faire carrière. La réussite, c'est faire émerger chez les personnes l'envie de militer quitte à la réinvestir dans d'autres domaines.

La réussite syndicale, c'est aussi instaurer une démocratie interne réelle. Faire certes de l'institutionnel, mais aussi être présent sur le terrain, échanger. Sur les gros sujets, dès qu'un texte important sort, on se réunit collectivement pour élaborer la réponse syndicale.



9 mai 2019 - Photos: Phil A.

RÉUSSIR sa formation... pour FAIRE RÉUSSIR ses élèves



Photo Laurent Al. - À quand un dispositif de formation qui satisfera stagiaires et formateurs ?

« Je ne pensais pas que ça allait me demander autant d'investissement. Mais bon, c'est terminé ! »

Juin 2019 : fin d'année de stage, période de bilan, entretiens avec les stagiaires. Depuis deux ans maintenant, sur le site d'Antony (92), une équipe de formateurs essaie de faire vivre autrement la formation initiale des enseignants du premier degré. L'approche par compétences est privilégiée, la place de la recherche est valorisée et le rôle du tuteur universitaire est renforcé. C'est ainsi que sont prévus des moments d'échanges pour faire le point sur cette année déterminante, celle de l'entrée dans le métier. Ce premier contact avec l'institution, s'il dépend aussi de la personnalité du stagiaire et de ses capacités à appréhender la formation, reste néanmoins souvent très amer et les stagiaires n'hésitent pas à exprimer leur ressenti : des attentes déçues et des besoins inassouvis du côté de la formation à l'ÉSPÉ, des émotions fortes et un sentiment de solitude pendant les périodes de stage.

La formation ? Elle relèverait finalement plus d'une « auto-formation, une remise en question personnelle ». Et beaucoup de stagiaires d'avouer leur satisfaction de voir l'année toucher à sa fin parce que « trop chargée » et à la fois « insuffisante ». Le paradoxe repose sur des contenus de formation qui ne répondent pas aux besoins identifiés pendant les périodes de stage. Il aurait manqué « des mises en situation, des simulations », « des interactions entre stagiaires au sein de groupes plus

restreints », « plus d'apports didactiques, d'analyses de pratiques », « des heures pour construire des séances à l'ÉSPÉ et pas à la maison », « de vraies situations de classe, moins de critiques et plus de solutions. »

► **Réussir sa formation ? Mais c'est se sentir soutenu, armé, outillé : on va vous aider, vous allez y arriver !**

Injustes, les stagiaires ? Probablement, quand pour certains d'entre eux, leurs critiques sont inversement proportionnelles à leur sérieux et quand leurs propos heurtent la mobilisation des formateurs. Mais lucides aussi. Ils savent reconnaître, par exemple, le rôle des visites des tuteurs : « On a le sentiment d'être jugés mais il en aurait fallu plus ! » « Ce sont des visites que j'ai ressenties comme une inspection mais, finalement, elles sont formatives. » « Elles sont stressantes mais primordiales : les tuteurs nous épaulent à ces moments-là. » Finalement, quand on leur demande ce que c'est que de « réussir sa formation », les réponses des stagiaires sont tout aussi franches. « Réussir sa formation ? Mais c'est se sentir soutenu, armé, outillé : on va vous aider, vous allez y arriver ! ». « C'est être dans son droit : être reconnu comme un professionnel, un vrai professeur des écoles ». « C'est connaître ses compétences et ses lacunes », « être plus objectif sur soi-

Réussir sa formation à l'ÉSPÉ, qu'est-ce que ça signifie ? Des réponses chez les stagiaires du premier degré à l'ÉSPÉ d'Antony dans les Hauts-de-Seine.

même, sur sa situation ». « C'est se sentir différent », « avoir le sentiment en fin d'année de se sentir plus à l'aise avec les élèves, d'être en confiance ». Entre besoins d'accompagnement, de reconnaissance et de bien-être,

les stagiaires expriment déjà ce que continueront à exprimer tout au long de leur carrière les enseignants titulaires, dans l'intérêt de la réussite des élèves. Et sur ce point, les stagiaires sont au clair : « Faire réussir les élèves, c'est leur apporter le plus de connaissances possibles, les amener à réfléchir et leur faire comprendre ce qu'on essaie de leur transmettre ». « C'est les faire s'épanouir », « leur faire prendre confiance en eux », « qu'ils soient fiers de ce qu'ils font ». La formation aura au moins réussi cette prise de conscience, fondamentale !

Laurent Alexandre, formateur à l'ÉSPÉ de Versailles



L'ÉCOLE PEUT-ELLE RÉUSSIR SA TRANSITION INCLUSIVE ?

Poussée par deux lois (11 février 2005, 8 juillet 2013) et de nombreuses circulaires, l'École de la République est entrée dans une phase de transition inclusive.
Comment faire mieux ?

Une inclusion qui progresse...

Le Rapport sur les droits des personnes handicapées (déposé lors de la quarantième session du Conseil des droits de l'homme des Nations Unies en mars 2018) souligne les progrès accomplis. Il pointe également ce qui ne permet pas à notre École d'être pleinement inclusive :

« De multiples obstacles empêchent toujours les enfants handicapés scolarisés dans des établissements ordinaires d'accéder à l'éducation sur la base de l'égalité avec les autres. Cela ne tient pas uniquement au manque d'infrastructures accessibles, mais également à l'absence de formation spécialisée des enseignants et des accompagnants ainsi qu'à l'inadaptation des programmes scolaires et des salles de classe, qui nuit à la qualité de l'éducation. »

Il est intéressant de mettre ce rapport en regard avec l'avis du 10 avril 2019 du Défenseur des Droits auditionné par les membres de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'École et l'Université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005 :

« [Les] saisines traduisent très souvent un manque de formation et d'accompagnement des professionnels de l'éducation et encore, trop souvent, une représentation discriminatoire voulant que les enfants en situation de handicap ne relèvent pas du milieu ordinaire. »

(Nota Bene : Renforcer la formation

des équipes pédagogiques est l'un des axes du plan *Ensemble pour l'école inclusive* lancé en juillet 2018 par la Semaine pour l'emploi des personnes handicapées et le MEN).

Une formation à repenser

Dans les deux passages cités, le manque de formation des professionnels d'enseignement et d'éducation est incriminé.

Penser des formations qui travaillent davantage la question des normes et des valeurs scolaires.

Les formations existent toutefois : dans le cadre de la préparation au Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) destinée dans toutes les académies aux enseignant.e.s volontaires du premier et du second degré, dans le cadre des modules de formation d'initiative nationale (circulaire n°2019-035 du 17-4-2019), ainsi que dans le cadre de formations académiques.

Dans leur intitulé, ces offres de formation oscillent entre spécialisation et accessibilisation. Peut-être faudrait-il également penser des formations qui travaillent davantage la question des normes et des valeurs scolaires ?

Avant d'être porteurs voire fau-
teurs de troubles, les enfants et les
adolescent.e.s en situation de han-
dicap sont des élèves. Chaque per-
sonnel spécialisé, ou non, a la res-
ponsabilité de les accueillir et de
les scolariser au mieux en cherchant
de manière individuelle et collec-

tive à mettre en place les conditions favorables à leurs apprentissages socio-cognitifs.

C'est alors que l'on pourrait entre-voir la réussite de l'école inclusive. Comme l'ont exprimé les adhérent.e.s et militant.e.s du Sgen-CFDT Paris lors de l'AG du 4 octobre 2018, les établissements scolaires du premier et du second degré ont besoin de formations *in situ* pour mettre en co-hérence les nombreuses ressources à

disposition et pour initier des proces-
sus de coopération, en vue de « l'in-
clusion scolaire de tous les enfants,
sans aucune distinction ».

Ulis - UEE - PIAL

Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), les Unités d'Enseignement Externalisées (UEE), les Pôles Inclusifs d'Accompagnements Localisés (PIAL) réussiront-ils à relever le défi éthique que pose la Loi de Refondation de l'école ?

Évelyne Clavier



LA RÉUSSITE ? ELLE S'APPRÉCIE AU PLURIEL



Réussir, ce n'est pas passer brillamment un test cognitif... Détour par le terrain et rendez-vous en octobre au colloque international « Empathie et bienveillance » organisé par l'ESPE de l'académie de Créteil.

<https://educ-empathie94.sciencesconf.org/>

L'académie de Créteil s'est dotée d'un projet encore peu connu *Bienveillance, coopération, réussites (BCR)*. Ces trois termes forment un programme que l'on peut parcourir en se fondant sur l'observation et l'expérience.

Les dictionnaires nous expliquent que le verbe *réussir* est emprunté à l'italien *riuscire* qui a signifié tout d'abord « ressortir, sortir de nouveau » avant d'exprimer le succès. Le verbe français a donc lui aussi signifié « connaître une nouvelle issue » et s'est spécialisé pour désigner le fait de connaître une issue heureuse.

Dans le projet académique, loin d'être un détail, le terme de réussite est au pluriel : non pas promouvoir un modèle définitif et unique de réussite, mais plutôt s'attacher à la réussite dans la multiplicité de ses manifestations autrement dit dans la diversité des situations scolaires personnelles et collectives. C'est à l'aune de ce pluriel que s'apprécient les deux substantifs qui le précèdent.

Détours pour une nouvelle issue

Une formation récemment menée dans un collège de l'académie auprès d'une équipe enseignante et éducative portait sur la difficulté face à ce qui était ressenti, chez les élèves, comme un manque de travail, de motivation et d'effort, de concentration, une difficulté à donner le meilleur...

Les auto-évaluations finales révèlent que les collègues estiment à plus de 77 % qu'ils ou elles ont connu, au cours de la formation, une forme d'ouverture qui va du simple ressenti d'un plaisir à celui d'un succès (66%). Les 33,33 % qui ne font pas état d'un « succès » font tous part de sentiments liés à l'amitié et à la coopération. Les commentaires qui accompagnent cette auto-évaluation finale révèlent un succès : « j'ai compris que j'avais franchi une étape », « j'ai compris que la formation devait être tournée vers nous pour être utilisée avec les élèves ».

Le sentiment de succès est majoritairement corrélé à la coopération : « vertus de l'entre-aide », « sentiment d'harmonie avec le groupe », « sentiment de cohésion », « nous formons une équipe », « écoute, respect », « mise en lumière des besoins de élèves »... Ce qui nous mène au cœur de la bienveillance et de la coopération.

Compétences psychosociales et qualité du lien

Le système scolaire n'a d'autre mission que de faire réussir les élèves. Une mission particulièrement complexe. Des études

► **Les fonctions cognitives ne sont pas dissociées de la personne considérée dans toutes ses dimensions.**

mettent en avant l'importance des compétences psychosociales, que le projet BCR a placées au cœur de ses missions.

Dès 1995, dans *L'intelligence émotionnelle*, Daniel Goleman écrivait que « les élèves qui étudient dans un état de fluidité [état dans lequel l'élève se trouve lorsque les émotions sont mises au service de la performance et de l'apprentissage] réussissent mieux que les autres, et ce, quel que soit leur potentiel tel qu'il est mesuré par les tests d'évaluation ».

Plus récente, une méta-analyse parue en 2011 (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Shellinger) montre que les interventions destinées à améliorer les compétences psychosociales et émotionnelles des élèves, de l'école primaire au collège, entraînent une amélioration des performances académiques et une diminution des problèmes liés à la conduite.

Or, dans ces processus, c'est la qualité du lien pédagogique qui est en jeu. Les notions de justice et d'éthique y tiennent une place fondamentale pour la gestion de l'hétérogénéité, l'exercice de l'autorité et la gestion des comportements perturbateurs ainsi que la création d'un climat de classe, les trois difficultés que Christophe Marsollier * présente comme majeures

dans le lien pédagogique. Cette exigence d'éthique et de justice suffit à réfuter l'idée que la bienveillance serait synonyme de laxisme.

Un colloque en perspective

Mais, elle ne peut occulter non plus qu'être conscient de ses émotions suppose un travail qui engage toute la personne : corps et esprit. Où l'on interroge les pratiques et les objectifs. S'agit-il d'accumuler des savoirs et des compétences ou d'*actualiser des potentiels* selon la formule d'Hélène Trocmé-Fabre ** que citent Joëlle

Aden et Emmanuelle Maître de Pembroke enseignantes-chercheuses UPEC/ESPE de Créteil et co-responsables scientifiques du colloque.

Au moment où les sciences cognitives s'imposent dans le débat éducatif, on pourrait penser que la seule connaissance du cerveau est suffisante pour faire réussir les élèves. Cette tendance neuro-cognitiviste « dure » semble oublier que les fonctions cognitives, qui engagent un esprit dans un corps, ne sont pas dissociées de la personne considérée dans toutes ses dimensions : affective, sociale, culturelle, ...

Les choix éducatifs à opérer ne peuvent faire l'économie d'un débat qui inscrive les apports neurocognitifs dans une dimension éthique et humaniste.

Rendez-vous en octobre au colloque « Empathie et bienveillance » !

Xavier Boutrelle

* Conférence prononcée par Christophe Marsollier, IG, à l'IH2EF.

** Hélène Trocmé-Fabre : docteure ès lettres et sciences humaines, sciences de l'éducation, neuropédagogie, auteure, entre autres, de la série de 7 films : *Né pour apprendre*.

ÉVALUER LES ENSEIGNANT·E·S : PAR QUI ET POUR QUOI ?



L'évaluation des enseignant.e.s a évolué avec la mise en place du PPCR.

Alais Barkate, commissaire paritaire certifiée du Sgen-CFDT dans l'académie de Créteil, met en lumière les avancées mais soulève aussi les questions et problèmes qui demeurent. Une manière d'interroger la réussite...

Depuis la mise en place du Parcours Professionnels Carrières et Rémunérations - PPCR il y a deux ans, l'évaluation des enseignant.e.s s'est modifiée à plusieurs niveaux : un peu dans son contenu (il est désormais possible de constituer un document préalable à l'entretien afin de présenter son parcours, d'analyser ses pratiques et d'exposer ses perspectives),

un cadre plus vaste que celui d'une seule heure de cours et ainsi, mettre en avant et (s')interroger sur ce qui se passe en dehors de la classe, en amont de la séance et dans le cadre plus général de l'évolution de carrière.

Grille d'évaluation et expertise

Par ailleurs, la mise en place d'une grille d'évaluation accessible avant le

tion demeurent problématiques (les élu.e.s cristolien.ne.s attendent toujours une réponse à leur demande de rapport de rendez-vous de carrière, à la manière des rapports de jury de concours) car elles ne sauraient se réduire à la seule accession à l'échelon supérieur de façon accélérée.

Diagnostic et accompagnement

Au fond, qu'est-ce qui est évalué : l'enseignant.e ou l'enseignement ?

Et, de manière plus globale ou polémique, au choix, dans quels buts ces évaluation ont-elles lieu : promotion ou diagnostic des enseignant.e.s rencontrant des difficultés afin de les aider ?

Si un des items consiste à « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves », le rendez-vous de carrière a-t-il les mêmes finalités pour l'enseignant.e ? Une récompense financière étant à la clé pour 30% d'entre elles et d'entre eux. Et les 70% qui restent ?

Comment les accompagne-t-on quand on voit à quel point les inspecteur·rice·s croulent sous les visites, que beaucoup de stages du PAF ne font pas le plein, que les Aides négociées de territoire (ou formations d'initiatives locales) ne sont pas plébiscitées par les collègues et que, pour certain.e.s collègues, il serait surtout urgent de mettre en place un accompagnement RH ou médical ?

► Les finalités de l'évaluation demeurent problématiques.

beaucoup dans sa cadence (qu'on soit en poste ou TZR, en lettres modernes ou en technologie, homme ou femme, le rythme est le même pour tou.te.s) et passionnément dans le choix des évaluateur·rice·s (les chef·fe·s d'établissements ont désormais une part plus importante dans l'évaluation et l'avis final est celui du Recteur ou de la Rectrice, ce qui n'a pas été sans polémiques passionnées).

Malgré ces changements qui pour certains sont positifs parce que, notamment, plus égalitaires, plusieurs interrogations demeurent.

PPCR ou non, l'enseignant.e est toujours évalué.e à partir d'une séance de cours, bien que celle-ci ne constitue pas le seul objet de l'évaluation, comme cela pouvait parfois être le cas dans l'ancien système. Progrès ?

Oui, au sens où une heure de cours révèle beaucoup de choses, mais pas l'entièreté de la tâche d'un.e enseignant.e, raison pour laquelle le document préalable à l'entretien peut être également considéré comme une réelle évolution dans la mesure où il permet de replacer l'évaluation dans

rendez-vous de carrière avec des items identiques pour tou.te.s constitue une avancée puisque nous savons désormais explicitement ce qui est attendu, surtout que les élèves sont clairement au cœur du dispositif, ne serait-ce que si on se fie à l'occurrence du terme dans la grille.

Le ou la bon·ne enseignant.e serait un·e expert·e de sa discipline qui œuvrerait donc à la réussite de tou.te.s en coopérant avec ses collègues, les parents et les partenaires de l'école.

Mais cette grille, remplie par l'inspecteur·rice et le ou la chef·fe d'établissement, demeure cependant encore imparfaite voire problématique : si en théorie il n'y a pas de hiérarchie entre les items, en pratique, comme les élu.e.s cristolien.ne.s ont pu en faire l'expérience en étudiant les dossiers de certain.e.s collègues, cela semble être le cas au regard de l'avis final du Recteur ou de la Rectrice.

Évaluer les enseignant.e.s de la sorte est donc une évolution, ne serait-ce qu'en terme de lisibilité et de progressivité, mais les finalités de l'évalua-



RÉUSSITE DES ÉTUDIANT.E.S : MISSION DE SERVICE PUBLIC



Comment arrêter de faire comme si tous les étudiants arrivaient identiques en première année ? Avec Françoise Lambert, secrétaire nationale Sgen-CFDT et enseignante-chercheuse.

Pourquoi et comment es-tu engagée en faveur de la réussite des étudiants ?

Je suis maîtresse de conférences à l'université de Poitiers, et je suis une économiste. Mon investissement pédagogique constitue la trame principale de ma carrière, et ce qui va avec, l'investissement dans les responsabilités collectives. Parce que je voulais faire bouger les lignes, faire évoluer les formations. Les responsabilités que j'ai exercées, ou que j'exerce, c'est finalement la conséquence de cet investissement pédagogique.

Les étudiant.es, leur réussite, c'est notre mission de service public. C'est ce qui me passionne, et c'est pour cela que j'aime ce métier.

Qu'est-ce que c'est réussir pour une étudiante ou un étudiant ?

Trouver une voie qui lui convienne. Qui fasse sens pour lui. Et puis **réussir, c'est faire un chemin vers un projet**. Ce n'est pas forcément le chemin le plus direct - celui des premiers de la classe, par exemple - mais c'est un chemin où on est globalement heureux, même si bien sûr il y a toujours des moments plus difficiles.

Pour le choix d'un projet, il faut avoir réfléchi à ce qu'on attend, et aux pistes possibles. Beaucoup d'éléments comptent, bien sûr, mais on ne les valorise pas tous de la même façon. Par exemple, certains sont très motivés par le salaire qu'ils auront, d'autres veulent faire de leur métier une passion. Mais un salaire ne fait pas tout, surtout si ce qu'on fait est orthogonal à ce qu'on aime. Et une passion ne permet pas forcément de vivre comme on le voudrait. Donc il faut savoir comment on se situe. Cela demande du temps.

Des dispositifs intéressants sont-ils mis en place avec la loi ORE* ?

Ce qui m'apparaissait particulièrement important dans cette loi, c'est qu'on arrête de faire comme si tous les étudiants arrivaient identiques en première année. Hop, ils ont passé le bac, et ça a mis les compteurs à zéro ! Alors qu'on savait bien qu'un bac pro n'avait aucune chance, et qu'un bac S mention TB s'en sortirait à la fac ! L'égalité des chances, ce ne sont pas des parcours identiques, c'est proposer des parcours adaptés à l'histoire des étudiants.

Un dispositif intéressant, qui a été mis en place dans plusieurs universités, consiste à

« étaler » la première année sur deux ans, avec du renforcement disciplinaire et méthodologique. Plutôt que d'augmenter le nombre d'heures sur une seule année pour combler ce qui manque. Et ce qui a été vécu au début comme une punition donnerait actuellement de bons résultats, à tel point que des étudiants faisant le cursus en 3 ans demandent à entrer dans le cursus en 4 ans : ils pensent qu'ainsi, ils auront plus de chance de réussir ! Mais il faut être prudent, on ne dispose pas encore d'une véritable visibilité sur l'efficacité de ce qui a été mis en place.

Faut-il accompagner et favoriser les allers et retours en formation ?

Oui, c'est un enjeu très fort. L'année de césure, c'est un élément de réponse. Mais c'est vrai qu'en France, on est plutôt sur le schéma « master en formation initiale », puis c'est fini, alors que **d'autres pays ont beaucoup plus de fluidité entre formation et emploi**.

Or, cette fluidité est extrêmement enrichissante, elle permet aux jeunes de mûrir leur projet, elle donne du sens aux études. On a ainsi des étudiants qui partent avec ce qu'on appelle un niveau très moyen et quand ils reviennent, ils cartonnent...

tout simplement parce qu'ils savent pourquoi ils sont là.

La prise en charge de ces questions évolue-t-elle ?

Oui, c'est même une évolution très forte qui a lieu. **On ne considère plus l'échec comme une fatalité**, à la fois individuellement et collectivement. Même si tout n'est pas homogène, les facs se préoccupent beaucoup plus de leurs étudiants qu'avant, et collectivement, on se pose la question de ce qui est le mieux pour les étudiants, en termes d'affectation (BTS, DUT et Licence), plutôt que de chercher à récupérer « les meilleurs ».

Un exemple de réussite ?

En fait, je préfère parler de « trouver des pistes », il y a quelque chose de définitif dans le mot réussite, et qui ne peut s'évaluer que dans le temps. Moi, je pense plutôt « chemin ». J'ai un étudiant qu'on dirait moyen, mais qui a obtenu la possibilité d'entrer dans la formation qu'il souhaitait, parce qu'il a valorisé une expérience atypique de création de start-up. Il n'est pas tout seul dans ce cas, et c'est ça qui est bien.

** Loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.*

Réussir/ Désobéir

Jean-Louis Fleury, enseignant d'arts plastiques à la CPES-CAAP Picasso de Fontenay-sous-bois, classe préparatoire publique aux concours des écoles d'art, porte un regard sur la réussite dans le milieu de l'art.

Que signifie « réussir » dans le champ des arts plastiques ? Du milieu du XVIIème jusqu'au XIXème l'Académie Royale de peinture et de sculpture fixait les règles du bon goût. Les créations étaient donc évaluées au regard de celles-ci et les moqueries ne manquaient pas lorsqu'un audacieux, ou un maladroit, les enfreignait. Les impressionnistes idolâtrés aujourd'hui étaient considérés comme des barbouilleurs. Depuis de nombreuses décennies cette normalisation des pratiques n'a plus lieu. L'artiste semble au contraire se lancer dans une quête absolue de singularité, sésame possible pour une reconnaissance.

Cette recherche de singularité est également au centre de la réflexion de nos étudiants et de nos recherches pédagogiques. Il s'agit d'accompagner chacune et chacun à grandir en partant de lui-même, et de ne pas l'enfermer dans des propositions formatées.

Pour avancer cette réflexion sur la personnalité au cœur de la réussite je me contenterai ici d'exposer le travail de l'une de nos élèves, **Lauriane Daubigné**, en réponse cette année au sujet du concours de l'École Supérieure d'Art et Média de Caen.

Après quelques lignes sur le fait que chacun de nous se plaignait du monde tout en respectant finalement ses règles, le sujet proposait de désobéir. Lauriane Daubigné a réalisé une vidéo dans laquelle elle disait, avachie sur une chaise (doc. 1 de la Vidéo) le texte suivant :

" Madame, Monsieur,

Vous commencez votre proposition de sujet par des lignes sur la désobéissance avant de nous demander d'exprimer notre point de vue sur un aspect du monde, sur sa complexité. Entendu, Madame, Monsieur. Je vais désobéir.

Je ne vais pas traiter ce sujet. Vous n'allez donc pas me prendre dans votre école. C'est bien. Il ne faut pas me prendre. Je suis pénible. Je travaille trop. Vraiment trop. Je pose plein de questions et c'est mal vu dans notre monde contemporain, dans les environnements institutionnels et techniques.

Je participe, c'est fatigant, ça oblige les autres à réfléchir au lieu de boire des bières tranquillement. Si encore je n'emmerdais qu'un seul prof ça irait, vous me mettriez avec celui que vous n'aimez pas, mais je fais de la peinture, des performances, de la vidéo, de la sculpture, je vais faire chier tout le monde.

Même les agents immobiliers de Caen ne veulent pas que je vienne dans votre école. **Je travaille trop, je vais vivre dans l'école et ne jamais en sortir. Ce n'est pas rentable pour eux.** Cela met le bazar dans la complexité du monde contemporain si les étudiants ne louent plus des appartements minuscules très chers. Par ailleurs Caen ce n'est pas loin de Paris, je vais être obligée de revoir mes parents souvent.

Nan nan nan c'est vraiment pénible. Et puis je suis malade. Oui, oui, malade, la simple vue des profs me fait gonfler (doc. 2), c'est pas beau à voir. **Je m'habille comme un sac, ça va pas aller avec la belle école** que vous avez (doc.3). Après avoir tenté ici de vous convaincre de ne surtout pas me prendre, j'espère que de votre côté, vous aussi, vous serez à même de désobéir. Et donc de me sélectionner. "

Verdict ?... Étudiante admise.



Lauriane Daubigné
Vidéo
document 1



document 3



document 2

sgen
Cfdt:

Sgen-CFDT Académie de Créteil

11/13 rue des Archives
94010 CRÉTEIL cedex

01 43 99 58 39 • creteil@sgen.cfdt.fr

<https://creteil.sgen-cfdt.fr/>

Antenne 77 (Melun) 01 64 64 00 22
77@sgen.cfdt.fr

Antenne 93 (Bobigny) 01 48 96 35 07
93@sgen.cfdt.fr

Antenne 94 (Créteil) 01 43 99 12 40
94@sgen.cfdt.fr



Cfdt:



Contact Sgen-CFDT Recherche EPST

sgencfdt@vjf.cnrs.fr

Contact Administration centrale

administration-centrale@sgen.cfdt.fr



Marche du 16 mars 2019 - L'urgence d'un pacte social et écologique



Sgen-CFDT de Paris

7/9 rue E. Dehaynin
75019 PARIS

01 42 03 88 86

paris@sgen.cfdt.fr

<https://paris.sgen-cfdt.fr/>

Sgen-CFDT Académie de Versailles

23 place de l'Iris
92400 COURBEVOIE- La Défense

01 40 90 43 31 versailles@sgen.cfdt.fr

<https://versailles.sgen-cfdt.fr/>

Antenne 78 (Trappes) 01 30 50 89 82

78@sgen.cfdt.fr

Antenne 91 (Évry) 01 60 78 37 34

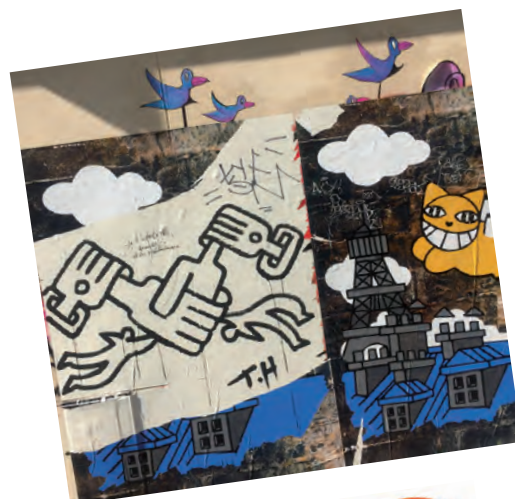
91@sgen.cfdt.fr

Antenne 92 (La Défense) 01 40 90 90 88

92@sgen.cfdt.fr

Antenne 95 (Cergy) 01 30 32 67 55

95@sgen.cfdt.fr



sgen
Cfdt:

