

Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

Le pilotage pédagogique des écoles de l'enseignement primaire par les directeurs : état des lieux et perspectives

Livret 1

N° 23-24 082A – juillet 2024

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Le pilotage pédagogique des écoles de l'enseignement primaire par les directeurs

Livret 1

État des lieux et perspectives

Juillet 2024

Bénédicte ABRAHAM

Myriam GRAFTO

Armelle POUTREL

Federico BERERA, Robin BOSDEVEIX, Bruno CLAVAL,
Jean-Michel COIGNARD, Ghislaine DESBUISSONS,
Olivier HUNAULT, Thomas LEROUX, Laurence LOEFFEL,
François MICHELETTI, Caroline MOREAU-FAUVARQUE,
Catherine MOTTET, Fabrice POLI, Anne SZYMCZAK,
Lionel TARLET, François VANDENBROUCK, Nathalie VILACÈQUE

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Par souci de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : directeur / directrice) n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations.....	2
Introduction.....	4
1. Les contextes et les conditions d'exercice des directeurs d'école aujourd'hui.....	5
1.1. Des contrastes géographiques et sociologiques, des typologies d'école diversifiées	5
1.1.1. Les écoles situées dans les territoires ruraux, les zones de montagne, les milieux insulaires.....	7
1.1.2. Les écoles situées en zone urbaine.....	8
1.1.3. Typologies d'écoles et quotités de décharge.....	9
1.2. Les caractéristiques saillantes des directeurs d'école rencontrés.....	10
1.2.1. Une nette prédominance des directrices d'école	10
1.2.2. Un déficit de mobilité dans la fonction de directeur	11
1.2.3. Des directeurs peu nombreux à détenir une certification spécifique	11
1.3. La direction d'école, une fonction qui épuise autant qu'elle attire.....	11
1.3.1. Des directeurs investis et engagés au service de leur école	11
1.3.2. « Je cours après le temps, tout le temps, tout le temps »	12
1.3.3. Un équilibre à trouver entre la gestion de la classe et les tâches de direction	15
1.3.4. Un métier jugé riche et intéressant.....	16
1.4. L'évolution des missions des directeurs.....	17
1.4.1. Le décret d'application de la loi Rilhac du 14 août 2023.....	18
1.4.2. La dimension novatrice du décret peu voire non perçue.....	18
2. De « responsable » à « pilote pédagogique » : une évolution majeure.....	19
2.1. Qu'entend-on par pilotage pédagogique ?	19
2.1.1. Les contours et les objectifs du pilotage pédagogique	19
2.1.2. Le rôle d'un pilote pédagogique.....	19
2.1.3. « Un pilote est responsable de ses passagers »	20
2.1.4. Les attributs d'un pilote pédagogique efficace	21
2.1.5. Les outils du directeur pour son pilotage	23
3. Conseil des maîtres et conseil des maîtres de cycle : deux observatoires privilégiés du pilotage du directeur	24
3.1. Conditions matérielles de la tenue des conseils observés et remarques sur leur déroulement.	24
3.1.1. Une atmosphère souvent constructive dans des espaces conviviaux	24
3.1.2. Points forts et points de vigilance concernant la conduite et le déroulement des conseils	25
3.2. Des conseils de maîtres où dominant l'opérationnel et l'organisationnel	28
3.2.1. Les questions didactiques et pédagogiques encore insuffisamment mises en valeur.....	28

3.2.2.	<i>Une organisation temporelle et un contenu des conseils de maîtres à repenser.....</i>	29
3.2.3.	<i>La réflexion pédagogique, soubassement incontournable de tout projet.....</i>	31
3.3.	L'analyse didactique et la cohérence pédagogique : le cœur de cible à conforter des conseils de maîtres de cycle.....	32
3.3.1.	<i>Le rôle du directeur dans la cohérence entre les cycles et les niveaux.....</i>	32
3.3.2.	<i>De la classe aux décisions d'école</i>	33
4.	La culture de l'évaluation, point d'appui du directeur d'école pour un pilotage pédagogique efficace	34
4.1.	Les évaluations nationales des élèves, levier majeur de pilotage pédagogique	34
4.1.1.	<i>Le traitement des résultats des élèves : du constat à l'interprétation, de l'intuition à l'objectivation ..</i>	34
4.1.2.	<i>Progresser du constat partagé à l'interprétation fine des résultats sous l'égide du directeur d'école..</i>	35
4.1.3.	<i>Fédérer son équipe autour des résultats aux évaluations nationales standardisées.....</i>	35
4.2.	L'arrimage du projet pédagogique à l'évaluation d'école	35
4.2.1.	<i>Le directeur, vrai pilote de l'autoévaluation de l'école</i>	36
4.2.2.	<i>L'équipe enseignante, un levier essentiel de pilotage pour le directeur</i>	36
4.2.3.	<i>Les projets et les dispositifs : des possibilités élargies de pilotage pédagogique qui s'inscrivent dans la logique d'évaluation de l'école.....</i>	37
5.	Les enjeux de formation et d'accompagnement des directeurs d'école	38
5.1.	Une mise en place complexe des actions de formations.....	39
5.1.1.	<i>Rappel du cadre réglementaire relatif à la formation initiale et continue des directeurs</i>	39
5.1.2.	<i>Des actions de formation initiale surtout centrées sur les aspects réglementaires et sécuritaires....</i>	43
5.1.3.	<i>Une formation continue jugée trop brève et insuffisante</i>	43
5.1.4.	<i>La nécessité de formations à l'animation pédagogique efficace d'un collectif de travail.....</i>	44
5.2.	Les modalités actuelles d'accompagnement des directeurs vers plus de légitimité et d'autonomie	44
5.2.1.	<i>Au niveau départemental, des modalités de suivi et d'animation</i>	44
5.2.2.	<i>Au niveau de la circonscription, un suivi rapproché par l'inspecteur et son équipe.....</i>	46
6.	Une évolution nécessaire vers un pilotage pédagogique partagé	49
	Conclusion	50
	Annexes.....	53

SYNTHÈSE

Dans le contexte de la parution du décret n° 2023-1716 du 14 août 2023 qui redéfinit les missions des directeurs d'école, la Mission enseignement primaire (MEP) de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) a souhaité observer, au cours de l'année scolaire 2023-2024 et au titre de son travail annuel thématique, la mise en pratique du pilotage pédagogique des directeurs d'école. Dans cet objectif, elle a mené des visites et entretiens dans des territoires très différents en termes socio-économiques et géographiques et s'est rendue dans des écoles maternelles, élémentaires et primaires reflétant la diversité des contextes éducatifs (hors éducation prioritaire, éducation prioritaire, rural, urbain, péri-urbain, urbain très dense, rural périphérique peu dense, etc.). Elle y a observé des réunions des instances pédagogiques que sont les conseils de maîtres et les conseils de maîtres de cycle. La mission fait part dans ce rapport des invariants, contraintes comme leviers, qu'elle a observés et cherche à identifier les axes d'amélioration les plus pertinents au regard de l'adaptabilité nécessaire des acteurs du système éducatif aux évolutions sociétales ayant des répercussions sur la fonction de directeur d'école. La mission a mené des entretiens, pour chaque école visitée, avec le directeur de l'école, l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) de la circonscription, le référent direction d'école (RDDE) pour le territoire et l'adjoint pour le premier degré au directeur académique des services de l'éducation nationale (ADASEN) de chaque département visité. En conclusion de ses visites de terrain, la mission a auditionné des représentants des associations nationales de maires.

Si les réponses à apporter à l'évolution des missions du directeur d'école sont encore à construire, il n'en reste pas moins que les inspecteurs généraux ont pu observer des pratiques inspirantes de pilotage pédagogique et explorer les facteurs de succès d'une direction d'école susceptible de mener à une meilleure réussite des élèves. Elle a également pris connaissance d'outils performants pouvant aider les directeurs à relever les défis d'un quotidien souvent décrit comme saccadé, mais qui fait sens pour eux en raison de l'exigence qui le sous-tend. L'évolution de la fonction de directeur d'école nécessite de réfléchir de manière plus approfondie à leur accompagnement et à leur formation ainsi qu'aux compétences et qualités essentielles qui peuvent se construire et s'exercer, avec comme objectif d'aller résolument dans le sens d'une modernisation de la fonction.

Les constats et réflexions de la mission se partagent en deux volets qui font chacun l'objet d'un livret. Le premier livret est dédié aux observations faites par la mission d'inspection générale lors des conseils de maîtres et de maîtres de cycle ainsi qu'aux temps d'échanges avec les directeurs qui s'en sont suivis. Sur cette base, ce pan de la réflexion explore de possibles voies d'amélioration de l'existant, qu'il s'agisse des conditions d'exercice des directeurs, de leurs modalités de pilotage ou des actions d'accompagnement et de formation, initiale comme continue, qui leur sont proposées. Ce premier volet envisage aussi les perspectives de repositionnement des acteurs au sein d'un écosystème en évolution. Le second volet, centré sur des objets plus techniques, est aussi caractérisé par une coloration plus fortement politique eu égard à un sujet qui appelle sans conteste concertations et prises de décision. Les recommandations portées par le corps du rapport, fruits des observations et analyses de la mission, ne sont pas présentes dans le fil du texte. Pour plus de visibilité, elles sont rassemblées sous forme de synthèse dans le tableau ci-après.

Les inspecteurs généraux tiennent à remercier chaleureusement toutes les personnes qui leur ont accordé un entretien, plus particulièrement les directeurs d'école et leurs équipes qui les ont accueillis dans leurs instances pédagogiques.

Liste des préconisations

Recommandations pouvant être mises en œuvre dans le cadre du modèle actuel de l'école primaire

Recommandations	Responsabilité de mise en œuvre
Accompagner le changement de paradigme Piloter et accompagner la mise en œuvre effective de la loi Rilhac et des décrets d'application : – Définir et exemplifier les notions d'autorité fonctionnelle et de pilotage pédagogique ; – Construire collectivement et explicitement en académie le nouvel équilibre de collaboration entre les IEN et les directeurs d'école au profit d'une meilleure réussite de tous les élèves ; – Partager régulièrement en collège d'IEN les différentes modalités de pilotage et d'accompagnement des directeurs mises en place en circonscription ; – Organiser des temps réguliers (webinaires) d'adresse des IA-DASEN aux directeurs d'école.	MENJ Recteur – IA-DASEN IA-DASEN IA-DASEN
Former Structurer la formation des directeurs d'école et cibler les contenus sur la pédagogie d'une part et sur les nécessaires compétences managériales de la fonction, dont l'aptitude à la gestion de crise, d'autre part.	Académie
Professionaliser les collectifs école Mobiliser le Groupe départemental des directeurs d'école (GDDE) et un groupe représentatif d'IEN pour proposer des axes de travail aux directeurs d'école afin de faire des conseils des maîtres et des conseils des maîtres de cycles de véritables instances de réflexion pédagogique, à l'appui de techniques managériales et organisationnelles.	Département
Encourager des équipes de direction Désigner, en fonction de la taille de l'école, de ses spécificités et des compétences au sein de l'équipe, un adjoint-conseiller à l'expertise complémentaire à celle du directeur (expertise plutôt administrative ou plutôt pédagogique), rétribué par une part de « pacte enseignant ».	Académie Département
Assouplir les régimes de décharge au profit du pilotage pédagogique Encourager la souplesse d'attributions de décharges complémentaires en fonction des spécificités des écoles ou du territoire et de projets construits et le cas échéant contractualisés : – sur moyens propres de la DSDEN ; – par une dotation supplémentaire ciblée accordée à un département au regard d'une stratégie spécifique.	IA-DASEN DGESCO

Collaborer avec les collectivités Engager avec les collectivités un dialogue contractuel pour favoriser le déploiement dès que nécessaire : – d’une aide administrative pérenne et de niveau suffisant attribuée à une école ou mutualisée sur plusieurs écoles ; – de gardiens d’école pour les écoles le justifiant.	IA-DASEN
Renforcer la place et le rôle des référents départementaux direction d’école Assurer une identification par tous les directeurs du référent direction d’école (RDDE) et de ses missions. Installer de manière pérenne le réseau national des référents direction d’école pour afficher explicitement les nouvelles missions des directeurs d’école et la confiance qui leur est accordée comme aux autres cadres dans les territoires.	DSDEN DGESCO

Introduction

Pour l'année scolaire 2023-2024, la Mission enseignement primaire (MEP) de l'IGÉSR a choisi de consacrer ses visites thématiques annuelles aux directeurs d'école des écoles maternelles et élémentaires, deux années après la promulgation de la loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021, dite aussi « loi Rilhac » créant la fonction de directrice ou directeur d'école. Parmi les quatre décrets d'application, figurent le décret n° 2022-724 du 28 avril 2022 créant la mission de référent direction d'école et, paru le 14 août 2023, le décret n° 2023-777 relatif aux directrices et directeurs d'école des écoles maternelles et élémentaires publiques qui définit le périmètre de leurs missions, les modalités de leur nomination et de leur évaluation¹. Le décret du 14 août 2023, qui servira ici fréquemment de point de référence, insiste sur l'importance d'un pilotage pédagogique réaffirmé prenant toute sa place parmi les autres axes majeurs des fonctions qui incombent au directeur, à savoir la gestion administrative de l'école et les relations avec les partenaires. Ce décret investit véritablement le directeur d'école en tant que pilote pédagogique et pilote d'une équipe pédagogique qu'il se doit d'animer, coordonner, conseiller. L'importance dans le pilotage du directeur des deux instances pédagogiques que sont le conseil des maîtres et le conseil des maîtres de cycle est mise en lumière². Des actions de formation centrées plus spécifiquement sur la mission de pilote pédagogique, ou de la préparation en vue de l'exercer, sont presque toujours proposées au directeur³. Parmi les principaux points de nouveauté figurent aussi l'autorité fonctionnelle et l'évaluation des directeurs. Enfin, la circulaire parue le 29 août 2023 s'attache à redéfinir l'empan des missions des inspecteurs du premier et du second degré. Ainsi, une dynamique nouvelle est à l'œuvre qui implique de repenser le positionnement des uns et des autres pour une action concertée au bénéfice de l'efficacité de notre École.

Dans ce contexte législatif encore récent, il apparaît comme impératif de réactualiser la réflexion relative au pilotage de l'école par les directeurs, notamment au regard de ce que des rapports précédents de l'inspection générale de l'éducation nationale avaient pu apporter⁴. La mission d'inspection générale a pleinement conscience que la réflexion qui s'ouvre dans le présent rapport n'est ni simple ni nouvelle, mais qu'elle est nécessaire. Elle n'est pas simple du fait de l'effectif conséquent des directeurs d'école⁵, de la grande diversité des écoles⁶, et de l'extrême variété des territoires⁷, voire pour certains de leur fragilité, qui rendent délicate toute prescription nationale d'un modèle unique de pilotage d'école. Sous l'effet des évolutions récentes qui concernent l'école tout autant que la société, la fonction de directeur d'école se doit aussi d'évoluer vers une nouvelle professionnalité à construire afin de répondre au mieux aux exigences d'un métier qui se redéfinit dans le miroir d'un monde complexe en évolution rapide. Les récents textes officiels sont ainsi à situer dans un contexte de déploiement à plus grande échelle d'une culture du pilotage sous-tendue par la recherche constante d'une amélioration de la qualité du service public rendu à l'usager.

¹ Alors que le présent travail était en cours d'élaboration, le décret a été complété par la circulaire du 20 mars 2024, parue au Bulletin officiel n° 15 du 11 avril 2024, qui définit les modalités de l'évaluation des directeurs.

² <https://eduscol.education.fr/2266/le-conseil-d-ecole-et-les-autres-instances-de-l-ecole>

³ Voir l'arrêté du 21 mars 2024 portant organisation de la formation des directeurs d'école paru au Journal officiel du 14 avril 2024.

⁴ Rapport IGEN-IGAENR n° 2015-025, Pilotage et fonctionnement de la circonscription du premier degré, juin 2015 ; Rapport IGEN-IGAENR n° 2018-067, Gouvernance académique du premier degré, septembre 2018 ; Rapport IGÉSR n° 2021-138, Direction d'école : la mise en œuvre de la circulaire du 25 août 2020 – Résultats de l'enquête flash-juin 2021. Il convient de mentionner également le Rapport d'information n° 489 du Sénat de juin 2020 sur la situation des directeurs d'école par le sénateur Max Brisson et la sénatrice Françoise Laborde ainsi que le rapport de Frédéric Reiss, député du Bas-Rhin et maire de Niederbronn-les-Bains, « Quelle direction pour l'école du XXI^e siècle ? » et les travaux universitaires de Cécile Roaux. L'Institut français de l'éducation (IFE) a récemment consacré un numéro à la direction d'école : Peggy Neville, La direction d'école : quels héritages ? ÉduBref, avril 2024, n° 19. Lyon : ENS de Lyon.

⁵ À ce propos, on lira avec intérêt la Note d'information n° 23-44 des services de la DEPP « En 2021-2022, 47 600 enseignants sont directeurs d'école », octobre 2023. Parmi les 47 596 directeurs d'école totalement ou partiellement déchargés d'enseignement en 2021-2022, 43 418 exercent dans le secteur public, et parmi eux 6 675 sont affectés au réseau d'éducation prioritaire.

⁶ Rappelons que près de 35 % des écoles en France ont entre 1 et 3 classes et que près de 47 % d'entre elles relèvent d'un ensemble rural.

⁷ Il convient d'ajouter que la notion de territoire est elle-même empreinte de complexité car elle évoque l'existence de toutes les strates, académique, départementale et locale, constitutives d'un territoire éducatif qui s'inscrit lui-même dans l'histoire singulière d'un territoire géographique, politique et social et de ses dynamiques. C'est pourquoi ce qui fonctionne à un endroit ne peut pas nécessairement être engagé ailleurs, ou du moins pas de la même manière.

La mission a décidé d'observer les collectifs pédagogiques que sont les conseils des maîtres et conseils des maîtres de cycle, car ce sont eux qui orientent le pilotage pédagogique de l'ensemble de l'école sous l'impulsion du directeur. Le conseil d'école, instance principale de concertation de l'école et de validation des projets, n'étant pas à proprement parler une instance pédagogique, la mission a réglé la focale sur les deux instances ayant véritablement vocation à traiter des questions de nature pédagogique⁸. Souhaitant explorer la complexité de la question du pilotage de l'école par les directeurs, la mission, composée de dix-neuf inspecteurs généraux, s'est rendue dans 100 circonscriptions de 43 départements de 26 académies différentes⁹ afin d'y observer des conseils de maîtres et des conseils de maîtres de cycle et de mener des entretiens avec le directeur de l'école, l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription, le référent direction d'école pour le territoire et l'adjoint pour le premier degré au directeur académique des services de l'éducation nationale de chaque département visité afin de recueillir au plus près la perception des acteurs de terrain qui font vivre l'école au quotidien. La mission a observé 116 conseils de maîtres et 88 conseils de maîtres de cycle¹⁰, soit 204 réunions. Elle a mené 416 entretiens au total. L'approche est celle d'une entrée par les territoires qui, seule, permet de prendre en compte la diversité voire la complexité des situations, la grande hétérogénéité des problématiques et les dimensions contextuelles tout autant que structurelles de la fonction de directeur d'école. Concernant le choix des circonscriptions visitées, la mission a ciblé en priorité les circonscriptions n'ayant pas encore fait l'objet de visites lors des missions thématiques annuelles précédemment menées¹¹. Au fil de leurs visites et entretiens dans les écoles, les inspecteurs généraux ont entendu les inquiétudes qui ont pu s'exprimer, le spectre des questions qui se posent encore, ainsi que les besoins et aspirations des directeurs d'école. La mission a souhaité rendre compte de ses observations et réflexions en deux livrets. Si le second livret entre dans des aspects plus techniques et évoque des objets plus politiques, le premier, à savoir le présent rapport, se veut le reflet le plus complet et fidèle possible des échanges et observations. Ainsi, ce premier livret cherche à éclairer la diversité et la complexité des formes de pilotage pédagogique, à en identifier les difficultés, les points d'appui, les réussites, et à tracer les perspectives de la nécessaire montée en puissance de la professionnalité de l'une des poutres-maîtresses du fonctionnement de l'École.

1. Les contextes et les conditions d'exercice des directeurs d'école aujourd'hui

1.1. Des contrastes géographiques et sociologiques, des typologies d'école diversifiées

Les données chiffrées contenues dans le tableau ci-dessous témoignent de la grande hétérogénéité des écoles françaises caractérisées par des spécificités territoriales et une grande diversité de contextes sociaux. Pour établir son diagnostic et tracer ses conclusions, la mission s'est donc fondée sur un échantillon révélateur de la diversité nationale.

⁸ Le conseil école - collège, spécifique au cycle 3 et relevant d'une problématique interdégrés, n'est pas pris en compte dans le champ que la mission d'inspection générale se propose ici d'investiguer. Il peut à lui seul faire l'objet d'une étude à part entière, quand bien même il implique une dimension importante de pilotage pédagogique par le directeur sur la transition entre la classe de CM2 et la classe de sixième ou la préparation des pré-orientations en SEGPA. C'est la raison pour laquelle la mission recommande d'inclure des enseignants du collège lors du conseil de cycle 3, la mise en place de groupes de besoins au collège et leur logique de fonctionnement n'étant pas étrangères aux actions entreprises en amont par l'école.

⁹ Annexe 1. Tableau des académies, départements et circonscriptions visités par la mission.

¹⁰ Le déséquilibre entre les deux types de conseil peut notamment s'expliquer par le fait qu'en école maternelle, où il n'y a qu'un cycle unique, les conseils des maîtres et des maîtres de cycle se confondent souvent. Dans nombre d'écoles de petite taille, la distinction entre les deux instances pédagogiques est également dépourvue de pertinence, les deux se trouvant étroitement mêlées au vu du petit nombre de classes, parfois même des petits effectifs d'élèves. Cette considération explique aussi pourquoi la mission a observé davantage de conseils de maîtres que de conseils de maîtres de cycle.

¹¹ Rapport 2022-048, L'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins (avril 2022) ; Rapport 21-22 081A, Appropriation des évaluations nationales de CP, CE1 et de sixième dans le pilotage des circonscriptions du premier degré (janvier 2023) ; Rapport 22-23 277 A, B et C, L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : état des lieux et besoins (juillet 2023).

Figure n° 1 : Nombre d'écoles selon les caractéristiques du territoire

Type de commune		
Caractéristiques du territoire	Nombre d'écoles	Part relative
Rural éloigné très peu dense	1 914	3,9 %
Rural éloigné peu dense	5 682	11,7 %
Rural périphérique très peu dense	994	2 %
Rural périphérique peu dense	7 681	15,8 %
Rural-bourg	2 504	5,2 %
Rural périurbain	3 943	8,1 %
Ensemble rural	22 718	46,8 %
Urbain-petite ville	2 359	4,9 %
Urbain dense	10 423	21,5 %
Urbain très dense	13 036	26,9 %
Ensemble urbain	25 818	53,2 %

À cette grande diversité territoriale correspond un nombre très variable de directeurs d'école par département. La figure n° 2 renseigne sur le nombre moyen de directeurs par département. Ce nombre peut varier de 32 directeurs dans le département de la Lozère à 1 216 directeurs dans le département du Nord.

Figure n° 2 : Cartographie du nombre de directeurs par département



Lecture : La taille de chaque point est proportionnelle au nombre de directeurs du département.

Exemple : Dans les Yvelines, il y a 735 directeurs d'école, en Haute-Garonne 589, alors qu'il y en a 96 dans l'Indre et 49 en Corse-du-Sud.

Source : données DGRH traitées par la mission, octobre 2023

1.1.1. Les écoles situées dans les territoires ruraux, les zones de montagne, les milieux insulaires

1.1.1.1 Les petites structures scolaires en zones rurales isolées ou zones de montagne

La mission a porté une attention particulière à la diversité des tailles des écoles : écoles de 1 à 3 classes¹², de 4 à 8 classes, de plus de 8 classes, dont certaines peuvent présenter des caractéristiques se rapprochant d'un collège de petite taille. Il existe en effet un large et subtil nuancier des contextes et modalités de pilotage. Quel sens et quelle forme le pilotage pédagogique prend-il au sein d'une petite structure à deux voire trois classes en milieu rural, d'une école à plus de treize classes dans le centre d'une grande ville ou encore d'une école à sept classes située en réseau d'éducation prioritaire renforcée ? Un IEN œuvrant dans un territoire à la géographie contrastée¹³ soulève la question de savoir la forme que peut prendre le pilotage pédagogique dans certains territoires : « *Le décret du 14 août va dans le bon sens, après, c'est la question du territoire... Si, dans une école, on a une classe avec trois élèves de CM1 et quatre élèves de CP, quel sens prend encore le pilotage pédagogique ?* ». Si les conditions d'exercice en milieu rural isolé sont spécifiques, pour autant des modalités de pilotage pédagogique existent sous diverses formes. Cela dit, les questions qui suivent, souvent posées par les interlocuteurs rencontrés, sont légitimes au vu du nombre relativement important de petites écoles avec, parfois, des seuils critiques de classes et de nombre d'élèves¹⁴. Comment en effet prendre en compte les spécificités des petites structures scolaires isolées au sein de territoires à la géographie complexe tout en demandant au directeur de porter un pilotage pédagogique selon une approche transversale de sa fonction ? Comment impulser une dynamique dans un regroupement pédagogique intercommunal (RPI) avec cinq classes isolées, comme la mission a pu en observer dans le Queyras situé dans les Hautes-Alpes ? Comment répondre aussi à la crainte d'être « invisibilisés », exprimée par des directeurs des écoles rurales ou isolées, qui ont pourtant motivation et compétence pour exercer les mêmes missions de direction que leurs homologues exerçant en zone urbaine ?

Le tableau suivant indique un découpage en quartiles des quatre tailles d'écoles, calculées en effectifs d'élèves, qui existent sur le territoire national.

¹² Notons ici que les écoles à classe unique représentent 7,2 % des écoles (donnée DEPP rentrée 2021). La réalité des écoles de petite, voire très petite taille, qui représentent, rappelons-le, près de la moitié des écoles du territoire, mérite un point d'attention particulier au regard de la fonction de direction.

¹³ Il s'agit d'une circonscription très rurale et très étendue, caractérisée par de forts contrastes, à savoir qu'elle comprend les plus petites et les plus grandes structures du département. Elle est située dans un département à la ruralité très marquée (97 écoles sont en RPI, soit 27,7 % des écoles, et 68 d'entre elles sont en zone rurale), il manque aussi de médecins, de psychologues et d'orthophonistes, ce qui a une incidence non négligeable sur l'école. La mission invite à réfléchir à la manière dont sont organisés, dans certains territoires ruraux, comme la Haute-Saône, des pôles éducatifs qui, dans le cadre d'un maillage de services, permettent de structurer une offre scolaire et de l'intégrer dans une dimension sociale et éducative. Le directeur d'école peut, au sein de cette alliance éducative, jouer un rôle structurant dans la gouvernance en étant à l'interface avec les familles et les différents partenaires dont les élus, dans une vision systémique de parcours de l'enfant et de l'élève.

¹⁴ La mission s'est, par exemple, rendue dans le département de la Côte d'Or où 65,57 % des écoles sont situées en zone rurale, 86 écoles sont constituées d'une seule classe, 83 de deux classes et 85 de trois classes. Le département de l'Yonne compte lui aussi de nombreuses petites structures : 56,35 % des écoles comptent de 1 à 3 classes. En Lozère, département le moins peuplé de France, qui recense 63 587 habitants pour une superficie de 5 167 km², toutes les écoles sont situées en zone rurale et 32 % d'entre elles comptent deux classes, ce qui implique, pour les directeurs de ces écoles, d'être de véritables points d'appui pour le niveau de la circonscription et le niveau départemental. La mission s'est aussi déplacée dans le département de la Charente-Maritime, à dominante rurale, mais avec trois îles : Oléron, Ré et Aix. Le département de la Manche, quant à lui, compte 105 écoles regroupées en RPI, ce qui représente 33,5 % des écoles pour ce département. Dans le département de la Loire qui compte 466 écoles, 30 % d'entre elles comportent moins de 5 classes. Dans le département de l'Aveyron, on recense 168 écoles publiques qui comptent entre 1 et 3 classes, soit 67 % des écoles publiques. Parmi elles, on trouve 60 écoles à classe unique avec beaucoup de chargés d'école. La plus petite école de ce département compte 7 à 8 élèves.

Figure n° 3 : Nombre d'écoles selon leur taille en effectifs d'élèves

Effectif de l'école		
Caractéristiques de l'école	Nombre d'écoles	Part d'écoles
Très petite taille (moins de 65 élèves)	12 351	25,4 %
Plutôt petite taille (entre 65 et 110 élèves)	11 838	24,4 %
Plutôt grande taille (entre 111 et 179 élèves)	12 124	25 %
Très grande taille (au moins 180 élèves)	12 223	25,2 %
Total	48 536	100 %

1.1.1.2 Les écoles situées dans des territoires insulaires ou contrastés

La mission fait ici référence aux circonscriptions situées dans des territoires marins tels que la Corse, la Bretagne, la Manche, la Charente-Maritime, ou encore dans les départements et régions d'outre-mer (DROM). La mise en œuvre, déjà peu aisée, d'actions de formation s'en trouve, sur ces territoires, complexifiée. « Avec nos îles et nos presqu'îles, il est difficile de les réunir tous en présentiel, c'est une problématique du territoire » explique à la mission un inspecteur du département du Morbihan qui doit ajuster son pilotage des directeurs d'école à la spécificité géographique de sa circonscription et privilégier des temps d'information ou de formation à distance. Notons aussi qu'une même circonscription peut présenter de forts contrastes en termes de typologie d'écoles, ce qui peut complexifier le pilotage des directeurs par les inspecteurs. « Sur mon secteur », relate à la mission une inspectrice exerçant dans le département de la Manche, « il y a beaucoup de contrastes : il y a une zone semi-rurale à l'est et une zone littorale où les indices de positionnement social sont beaucoup plus élevés, bien qu'il y ait un secteur qui s'appauvrisse. On est dans une ruralité très excentrée, un peu presqu'île ». Dans l'académie de la Guadeloupe, le contexte archipélagique nécessite une adaptation permanente du pilotage aux réalités locales, économiques et sociales. En Corse, certaines circonscriptions présentent également une réelle diversité quant à la taille des écoles, leurs spécificités (bilingue, double filière standard et bilingue, REP, REP+, RPI) ainsi qu'une mixité des territoires ruraux et urbains. Ces différents facteurs peuvent avoir des répercussions sur le pilotage des directeurs par les IEN.

Dans des zones géographiques éloignées ou insulaires, certains interlocuteurs ont aussi pu évoquer un sentiment de solitude, à l'instar de cette directrice d'une école élémentaire située au nord d'une île de l'académie de Poitiers. Si ce sentiment peut être amoindri par la constitution de groupes WhatsApp de directeurs d'écoles¹⁵ ou par la tenue de groupes départementaux de directeurs d'école (GDDE¹⁶) ou encore de réunions de bassin organisées par certains inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'éducation nationale (IA-DASEN), il est toutefois plus marqué en ruralité ainsi que dans les territoires ultra-marins où la géographie complexifie les possibilités de rencontres et peut faire naître ou renforcer, chez certains directeurs, un sentiment de solitude. Il n'est d'ailleurs pas rare que, dans ces écoles, les directeurs aient un lien de proximité relativement fort avec les familles, les élus, la vie des villages, qu'elle soit associative, culturelle ou politique.

1.1.2. Les écoles situées en zone urbaine

La mission a aussi assisté à des conseils de maîtres et de maîtres de cycles au sein d'écoles situées en zone urbaine qui comptent souvent entre 4 et 8 classes. Dans ces écoles, il y a un collectif de travail tel que la notion de pilotage pédagogique, avec sa complexité et ses défis pour installer cohérence pédagogique et cohésion d'équipe, prend véritablement du sens. Dans les écoles situées en zone urbaine, le montage et le pilotage de projets sont facilités du fait de la proximité de nombreux partenaires (musées, conservatoires, fermes pédagogiques, etc.) ainsi que de celle de l'inspecteur et de l'équipe de circonscription. Dans des secteurs à forte densité urbaine, des découpages parfois hasardeux de circonscriptions pouvant s'expliquer

¹⁵ Selon une inspectrice, ces groupes WhatsApp constitueraient une « zone grise de relation professionnelle très fréquentée ».

¹⁶ Le rôle et les missions du groupe départemental de directeurs d'école sont définis par la circulaire du 25 août 2020 relative aux fonctions et conditions de travail des directeurs d'école.

par la complexité et la richesse du maillage urbain, donnent lieu le cas échéant à des coopérations rares entre écoles, directeurs d'école, équipes pédagogiques et inspecteurs¹⁷.

Dans les zones urbaines, on trouve aussi nombre d'écoles situées en réseaux d'éducation prioritaire, REP et REP+, même si cette classification n'est pas exclusive des zones urbaines. Le pilotage pédagogique y constitue un enjeu fortement perçu par le directeur et son équipe. On peut néanmoins se poser la question légitime de savoir comment assurer un pilotage pédagogique réel et efficace d'une école de 20 classes ou plus située en REP+. Le directeur peut obtenir l'appui du coordonnateur du réseau qui connaît les interlocuteurs et œuvre comme médiateur entre les deux degrés d'enseignement ou intervient dans les instances pédagogiques. Comme spécificité de ces contextes éducatifs souvent caractérisés par une fragilité sociale et scolaire, la mission souhaite rappeler que la relation avec les familles peut prendre un caractère potentiellement chronophage pour les directeurs qui ont un impératif d'explication et de justification plus grand auprès de responsables légaux parfois éloignés de l'École, dans l'esprit d'installer une relation de confiance voire de prévenir, contenir ou apaiser les tensions. Des temps d'échange avec l'aide sociale à l'enfance (ASE) ou les services sociaux peuvent aussi être nécessaires. Dans ce même environnement scolaire, le directeur d'école peut se voir confier une autre mission, telle la coordination d'un Pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL)¹⁸, ce qui a un impact direct sur le temps dont il dispose par ailleurs pour piloter l'école dont il a la charge.

Figure n° 4 : Nombre d'écoles par secteur d'enseignement

Secteur		
Caractéristiques de l'école	Nombre d'écoles	Part d'écoles
Public hors EP	37 269	76,8 %
REP	4 168	8,6 %
REP+	2 458	5,1 %
Ensemble Public	43 895	90,4 %
Privé sous contrat	4 641	9,6 %
TOTAL	48 536	100 %

1.1.3. Typologies d'écoles et quotités de décharge

La mission s'est rendue dans les trois types d'écoles relevant de l'enseignement primaire : écoles maternelles, élémentaires, primaires. La figure ci-dessous rend compte de la part respective au plan national en nombre d'écoles.

Figure n° 5 : Nombre d'écoles selon leurs caractéristiques structurelles

Type d'école		
Caractéristiques de l'école	Nombre d'écoles	Part d'écoles
Maternelle	13 180	27,2 %
Élémentaire	15 245	31,4 %
Primaire	20 111	41,4 %

Les tableaux correspondant aux figures n° 1, n° 3, n° 4 et n° 5 sont issus de : Note de la DEPP n° 23.39, septembre 2023

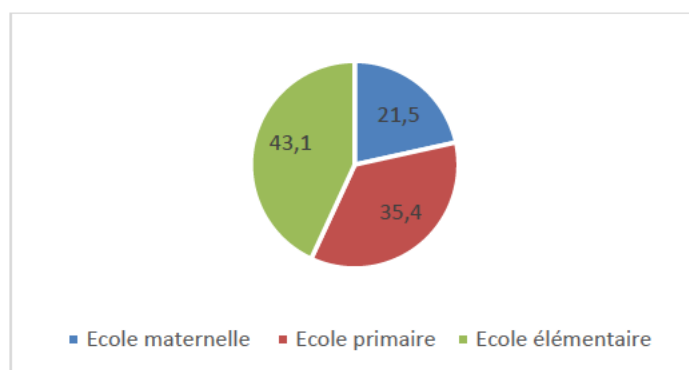
Source : DEPP, base DIAPRE, rentrée 2021

¹⁷ Ainsi ces deux écoles de la région lyonnaise, distantes d'environ 500 mètres, l'une située en REP-cité éducative, l'autre en milieu ordinaire, appartenant à deux circonscriptions différentes et dont les directeurs respectifs, concernés par un conseil de cycle 3 selon le principe d'un conseil élargi à deux écoles d'un même quartier, travaillent régulièrement ensemble et avec la participation des enseignants de lettres de leur collège de secteur.

¹⁸ Il convient de préciser que la coordination d'un PIAL peut aussi concerner le milieu rural.

Dans une recherche d'équilibre et d'étayage de ses constats et préconisations, la mission a visité les trois types d'écoles selon la répartition ci-dessous :

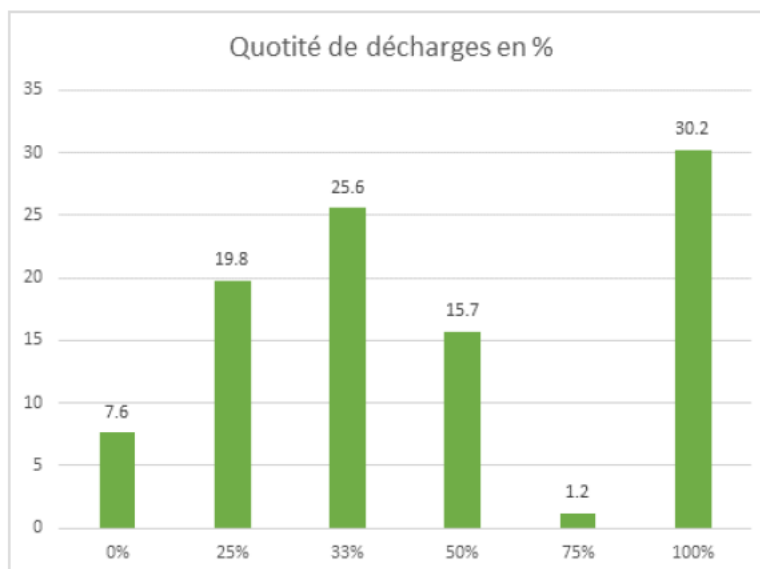
Figure n° 6 : Types d'écoles visités par la mission (en %)



Depuis l'école de petite taille, à une, deux, voire trois classes, pilotée par un directeur qui assure ses fonctions « *parce qu'il fallait bien quelqu'un pour assurer la direction* », comme va dire l'un d'eux, et où l'« *on prend celui qui veut bien rester* », comme le dit un inspecteur, à la grande structure de plus de quatorze classes pilotée par un directeur totalement déchargé et parfois désireux de connaître un développement professionnel comme cadre, il existe bien tout un nuancier de situations et de contextes. Ces spécificités et configurations d'école, sous l'aspect des ressources humaines et celui de la quotité de décharge, exercent une influence sur l'exercice du directeur dans son pilotage pédagogique et l'ensemble de ses missions.

Le diagramme ci-dessous renseigne sur le temps de décharge très variable des directeurs rencontrés selon la taille et la spécificité de leur école¹⁹. Il en résulte des possibilités et des modalités de pilotage également très variables.

Figure n° 7 : Quotités de décharge (en %) des enseignants rencontrés par la mission



1.2. Les caractéristiques saillantes des directeurs d'école rencontrés

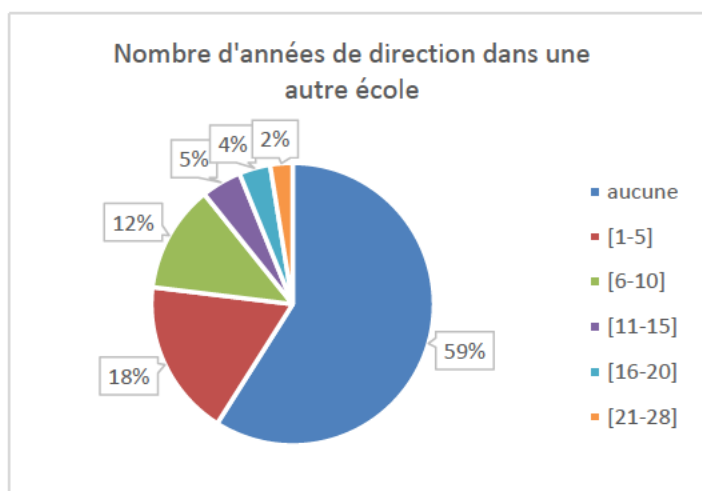
1.2.1. Une nette prédominance des directrices d'école

La mission a échangé avec une majorité de directrices d'école. Sur les 200 directeurs rencontrés, 77 % sont des femmes. Cette répartition reflète la surreprésentation des directrices d'école, documentée par la recherche et les services statistiques, à savoir que la direction d'école est une profession féminisée à 85 %.

¹⁹ Décret n° 2022-541 du 13 avril 2022 fixant le régime des décharges de service des directeurs d'école.

1.2.2. Un déficit de mobilité dans la fonction de directeur

Figure n° 8 : Nombre d'années de direction dans une autre école que celle visitée par la mission



Le diagramme ci-contre renseigne sur le nombre d'années effectuées en qualité de directeur dans une autre école que celle visitée par la mission. Il apparaît que, dans plus de la moitié des cas, les directeurs rencontrés exercent leur mission de directeur, parfois depuis de très nombreuses années, dans la même école.

1.2.3. Des directeurs peu nombreux à détenir une certification spécifique

Parmi les certifications spécifiques que peuvent détenir les directeurs d'école, 17 % d'entre eux détiennent le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) et considèrent que son obtention peut être de nature à renforcer leur légitimité à piloter leur école sous l'angle pédagogique. Si certains directeurs rencontrés ont exprimé le désir de présenter le CAFIPEMF, ils reconnaissent avoir trop peu de temps pour le préparer. Certains ont présenté la première partie mais ne peuvent pas présenter la seconde. 40 % des directeurs rencontrés ont obtenu une habilitation en langue, presque toujours en anglais, sans que cette valeur ajoutée de leur parcours ne s'en ressente toujours dans leur pilotage. Seuls 3 % des directeurs rencontrés sont titulaires du Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI), chiffre qui peut interroger au regard des difficultés très souvent évoquées par les interlocuteurs rencontrés quant à la gestion croissante des élèves en difficulté scolaire ou se trouvant en situation de handicap. Il est à noter enfin que 6 % d'entre eux assurent les fonctions de référent direction d'école.

1.3. La direction d'école, une fonction qui épuise autant qu'elle attire

Au regard de la diversité territoriale évoquée, la motivation à devenir directeur d'école connaît, elle aussi, des variations. Certains directeurs ont souhaité assumer cette mission par choix ; d'autres l'assurent, non pas tant par un réel attrait pour la fonction que dans l'espoir stratégique de conserver leur poste ou d'obtenir un poste plus proche de leur domicile : « *Le métier de directeur d'école s'est imposé un peu naturellement* », explique à la mission une directrice de la Seine-Maritime au rayonnement indéniable, « *et c'était aussi pour moi une occasion d'avoir un poste pas trop loin de la maison, mais c'est un métier qui me plaît* »²⁰ ; d'autres encore l'exercent par défaut tout en reconnaissant qu'au fil du temps ce choix pourrait bien devenir un choix par envie : « *C'est un choix par défaut pour l'instant, mais qui peut devenir un choix par envie, parce que cela me plaît, je me suis inscrit sur la liste d'aptitude* », va notamment expliquer le directeur d'une école située dans la Manche. Beaucoup, enfin, l'exercent avec appétence, conviction et engagement.

1.3.1. Des directeurs investis et engagés au service de leur école

Un invariant des observations de la mission a été celui de directeurs investis et soucieux du bon fonctionnement de leur école, décidés à « *faire avec le contexte de l'école* », comme la mission a pu

²⁰ Les propos de cette enseignante font écho à l'analyse de Gilles Combaz, dans un entretien mené par Céline Delcroix, lors de la parution de son ouvrage *Les paradoxes de la féminisation : analyse comparative de trois postes à responsabilité dans le système éducatif*, (Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2021) : « *Dans mes enquêtes, une partie des femmes jeunes sollicitent une direction d'école de petite taille située en zone rurale pour disposer d'un poste fixe plus rapidement et pour être en mesure d'habiter plus près de leur lieu d'exercice. Ces jeunes enseignantes indiquent que ce choix autorise une meilleure conciliation entre leur engagement professionnel et leurs responsabilités familiales.* » in : *Genre Éducation Formation* 7/2023, mis en ligne le 1^{er} décembre 2023 et consultable à l'adresse <http://journals.openedition.org/gef/1161>

l'entendre, attachés à donner à leur école une couleur particulière ou lui conférer une identité remarquable, dans un climat serein, et même, pour certains, à développer une stratégie de long terme pour leur école. L'équilibre de l'école repose beaucoup sur eux. Un grand nombre de directeurs exercent des missions qui excèdent leur temps de décharge et il convient de souligner que le fonctionnement actuel des écoles de France doit beaucoup à leur investissement souvent remarquable. L'engagement de certains directeurs s'élargit aussi parfois bien au-delà de l'école, vers la commune et jusqu'au cœur du territoire (élus, maires, responsables associatifs, etc.). Cet engagement leur paraît important pour enrichir leur connaissance des élus et des parents, mais contribue aussi à renforcer la potentielle menace d'un épuisement professionnel. Des cas d'épuisement de cette nature parmi les directeurs d'école ont été mentionnés à la mission et la persistance de déclarations ou de constats concernant la fatigue des directeurs doit interroger.

1.3.2. « Je cours après le temps, tout le temps, tout le temps »

1.3.2.1 Un rythme saccadé, un éparpillement des tâches au quotidien

La question du manque de temps a été une constante des échanges que la mission a pu avoir avec les directeurs d'école. La parole d'une directrice, qui donne son titre à ce paragraphe, a été répliquée sous de multiples formes, dans tous les territoires et toutes les formes d'écoles visitées : « *Tout est speed* », « *J'ai un œil sur l'ordinateur, la fourchette à la main* », « *J'arrive à 6 h 30 pour régler les choses avant l'arrivée des élèves à 8 h 30. Je peux ainsi traiter un certain nombre de choses et les collègues savent aussi qu'ils peuvent me voir sur ce créneau* », etc. Le manque de temps, en dépit d'une augmentation du temps de décharge des directeurs²¹, nécessaire pour répondre aux nombreuses sollicitations du quotidien, s'est révélé être un leitmotiv des entretiens menés par la mission. La liste suivante n'est qu'indicative de la variété des tâches quotidiennes que doit effectuer un grand nombre de directeurs d'école : organiser l'accueil des enfants en cas d'absence d'un collègue et d'une absence de remplaçant, répondre au téléphone, traiter les mails, ouvrir et fermer la grille, recevoir les familles, accueillir un livreur ou les interventions des services techniques de la mairie, gérer l'urgence, faire face aux imprévus, remplir des documents administratifs, effectuer des tâches de reprographie et veiller aux affichages dans l'école, établir un rapport scrupuleux des absences et des retards, parfois rédiger un rapport d'incident ou faire remonter une information préoccupante, gérer en première instance des problèmes logistiques de toute nature (panne d'imprimante, fuite d'une canalisation), mettre sur pied une équipe éducative²², etc. Il va de soi que le staccato de leur quotidien génère de fortes répercussions sur le temps de réflexion, de lecture et de travail de préparation qu'il est possible de dédier aux instances pédagogiques et au pilotage de l'école. Ce rythme trépidant leur laisse peu voire pas de temps et de disponibilité d'esprit pour lire, prendre de la hauteur et se consacrer à une réflexion pédagogique poussée.

1.3.2.2 Une surcharge administrative qui fait écran aux problématiques pédagogiques

La partie administrative des missions du directeur d'école peut être lourde voire complexe et les directeurs doivent souvent traiter une grande quantité d'informations, parfois redondantes, car leur parvenant par différents canaux de diffusion (mairie, DSDEN, circonscription, etc.) ; ils doivent encore donner suite à de multiples demandes : enquêtes et sondages, appels à projets, suivi des parcours et des dispositifs, etc. De nombreux directeurs ont évoqué parmi leurs difficultés principales la gestion des urgences et les périodes particulièrement chargées d'un point de vue administratif, comme le sont la période de la rentrée et celle des élections des représentants de parents d'élèves. Peuvent venir s'ajouter des phases ponctuellement lourdes à gérer, comme une période placée en Plan Vigipirate renforcé ou la remontée d'une enquête dans des délais courts. « *C'est difficile de tout faire* », explique à la mission une directrice du sud-ouest de la France, « *8 classes avec 33 % de décharge, c'est compliqué* », ajoutant qu'« [elle] rêve d'un mi-temps » de décharge pour son école à 8 classes. À Mayotte, où l'on trouve une dizaine d'écoles à 30 classes ou plus²³, il peut être difficile pour le directeur de trouver le temps nécessaire pour assurer un pilotage pédagogique. Par manque

²¹ Décret n° 2022-541 du 13 avril 2022 fixant le régime des décharges de service des directeurs d'école.

²² À titre indicatif, dans une école élémentaire de l'académie de Nice située en zone urbaine très dense, hors éducation prioritaire, qui compte 300 élèves répartis en 14 classes dont un dispositif ULIS et une UPE2A, 73 équipes éducatives ont été mises sur pied entre la rentrée de septembre 2023 et le début du mois de février 2024.

²³ La mission précise qu'il y a, à Mayotte, 10 écoles à 30 classes ou plus sur les 201 écoles que compte l'académie. Ces écoles disposent toutes d'une Fonction administrative exceptionnelle (FAEX) de nature à aider le directeur dans la gestion de l'école dont il a la charge.

de temps, il peut encore arriver que des projets fort intéressants ne puissent être menés à bien dans les délais impartis. La mission a échangé avec plusieurs directeurs qui ont le sentiment de devoir faire face à une superposition d'actions dont ils cherchent parfois la cohérence et la pertinence au regard du contexte spécifique de leur école. Ce constat devrait inciter les directeurs d'école à prioriser les décisions d'actions spécifiques à l'école dont ils ont la responsabilité, car l'impact sur les résultats des élèves et l'évolution des gestes professionnels pédagogiques des membres de leur équipe pourraient s'en trouver modifiés et ajustés aux besoins réels.

Certains directeurs ont aussi fait part du temps qui leur est nécessaire pour accompagner les nouveaux personnels, qu'il s'agisse de néo-titulaires, de contractuels, de stagiaires, et plus généralement de personnes présentes dans l'école (AESH, ATSEM, intervenants extérieurs, services civiques, etc.). « *J'aimerais avoir une aide administrative pérenne pour ne pas avoir à tout réexpliquer chaque année au service civique qui est là temporairement. C'est usant et cela ajoute de la difficulté à la difficulté* »²⁴, explique la directrice d'une école à 8 classes. De telles situations, qui demandent aux directeurs d'intégrer de nouveaux personnels, les mettent devant des défis supplémentaires alors qu'ils sont déjà happés par « *les réponses à apporter aux urgences en urgence* », les solutions à trouver face aux « *problèmes inédits qui surviennent sans crier gare* ».

Au regard de ces témoignages multiples et convergents, la mission pointe l'impérieuse nécessité d'apporter aux directeurs une aide qualifiée qui leur fournirait un soutien logistique dans le travail administratif incompressible et les seconderait dans des tâches de secrétariat. Une telle aide administrative devrait être coordonnée avec le taux de décharge et la taille de la structure scolaire. Il pourrait aussi s'agir, pour les écoles urbaines et d'une certaine taille, d'un gardien qui se chargerait de l'accueil et de la maintenance au quotidien²⁵. Enfin, avoir un « premier adjoint » en appui au pilotage pédagogique, partiellement déchargé le cas échéant, peut être une autre piste à explorer. Le financement de cette mesure pourrait être en tout ou partie gagée sur la baisse des effectifs d'élèves dans le premier degré, baisse qui devrait se poursuivre pendant plusieurs années, compte tenu de l'évolution de la natalité en France.

Une réflexion sur ces sujets s'impose si l'on veut que l'action des directeurs d'école soit désormais plus fortement centrée sur le pilotage pédagogique et le développement d'une culture de l'évaluation des acquis des élèves, partagée et analysée avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, sous leur impulsion.

1.3.2.3 La prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)

La mission a souvent assisté à des conseils de maîtres de cycle qui consistaient en un passage en revue des élèves en difficulté ou en grande difficulté scolaire, qui pouvaient aussi parfois être sujets à des difficultés sociales voire médicales. Dans la moitié des conseils de maîtres et un peu plus de la moitié des conseils de maîtres de cycle observés, les enseignants abordent la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), dont 68 % portent sur les élèves qui questionnent par leur attitude ou leur comportement. Les élèves en situation de handicap sont évoqués dans 42 % de ces conseils. Dans trois quarts d'entre eux, les enseignants abordent les dispositifs de remédiation, la prévention de la difficulté scolaire et, pour une moitié, les actions portées par le RASED. Dans les conseils de maîtres de cycle, les échanges portent sur des élèves en difficulté scolaire dans 83 % des cas. Les PPRE et PPRE passerelle sont questionnés dans 46 % de ces conseils de même que les élèves en situation de handicap (44 %) et les élèves allophones (38 %)²⁶. 55 % des conseils de maîtres de cycle observés abordent la prise en charge des élèves en difficulté. Les enseignants évoquent dans plus de deux tiers des cas les remédiations mises en œuvre ainsi que la prévention de la difficulté scolaire. L'intervention du RASED est signalée dans 69 % de ces conseils²⁷.

²⁴ Précisons toutefois que les services civiques présents dans les écoles constituent un appui incontestable. Postés à l'entrée de l'école pour l'accueil et la sortie des enfants, par exemple, leur action contribue très souvent à soulager le directeur d'école.

²⁵ Dans certaines villes, il existe déjà des gardiens ou des concierges qui viennent en appui du directeur, notamment pour les aspects logistiques.

²⁶ Il convient ici de mentionner que certaines écoles sont très concernées par l'arrivée de migrants, notamment en provenance de terrains de guerre. Il s'agit là d'une question importante qui peut désarçonner les enseignants impréparés à la gestion de la difficulté allophonique, sanitaire, psychologique. Les missions des centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) peuvent venir en appui et apporter conseils et expertise pédagogique.

²⁷ Dans ces écoles de petite taille, le Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED) est souvent peu présent car concentré sur l'aide à apporter au sein d'écoles plus grandes et à la réalité souvent plus complexe.

Sans doute le manque de personnels dédiés à l'accompagnement des élèves en situation de handicap (AESH) ou de difficulté scolaire oriente-t-il les discussions des maîtres de l'école en direction du traitement de la difficulté et des solutions ou remédiations qu'il est possible d'y apporter. Le corollaire de l'attention tout à fait légitime portée aux élèves en difficulté est qu'elle a tendance à occulter, dans les échanges, la majeure partie des autres élèves, notamment le groupe médian en termes de réussite scolaire. Or, l'objectif des équipes doit rester celui d'amener tous les élèves vers des progrès possibles et la réussite.

Conseil de cycle 1 observé dans le département des **Hauts-de-Seine**²⁸ par la mission sur le thème des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)

L'objectif du conseil de cycle est de réfléchir en équipe et d'envisager la manière de venir en appui auprès du collègue qui se sent en difficulté par rapport à un ou plusieurs élèves ; il s'agit de définir les actions à mettre en œuvre. Les points soulevés peuvent porter sur la gestion d'un élève en l'absence de son AESH, sur les élèves souffrant de troubles du comportement, de troubles psychologiques entraînant des crises, etc. qui rendent plus complexe la gestion de la classe et ont une incidence sur les apprentissages, réelle. Un tableau, construit par l'équipe, permet à chaque enseignant de préciser ses propres questionnements, les difficultés rencontrées par l'élève et leur manifestation ainsi que les dispositifs déjà mis en place.

L'enseignant présente chaque cas de manière détaillée, les aides ou dispositifs mis en œuvre et les éléments recueillis auprès de la famille et des professionnels (enseignants spécialisés, AESH, équipe de l'école inclusive, etc.), à l'ensemble des collègues (un représentant du RASED est présent).

Les membres du conseil réagissent à l'exposé de l'enseignant et une réflexion commune est engagée. S'ensuit une identification des nouveaux besoins de l'élève et les possibilités de réponses à apporter au sein de la classe, du niveau d'enseignement, de l'école ou hors de l'école.

Par exemple, pour un élève présentant des troubles du comportement, un « contrat de comportement » va être mis en place par journée, voire ensuite par semaine. Un enseignant de l'école sera le tuteur ou le référent de l'élève dans le cadre de ce contrat. L'élève concerné devra faire le point en fin de journée ou en fin de semaine avec son tuteur.

Pour chaque situation individuelle évoquée lors du conseil, la directrice reprend les éléments de conclusion, les actions qui seront mises en place et les échéances envisagées.

Selon les écoles, le nombre d'élèves à besoins particuliers implique une gestion soutenue des AESH, des échanges plus fréquents avec les enseignants concernés et les responsables légaux, et demande au directeur du temps d'organisation et de présence. « *Il y a de plus en plus d'élèves à besoins particuliers* », va expliquer une directrice d'école exerçant en Lozère, « *chaque situation d'élève à besoins particuliers nécessite des temps de réunions et de concertation, avec les familles, les enseignants spécialisés, etc.* ». Les dispositifs spécifiques qui existent dans nombre d'écoles (ULIS²⁹, UPE2A³⁰, IME³¹, etc.) qui viennent se surajouter à la charge de travail du directeur alors que, dans le calcul de la décharge, seul le nombre de classes compte³². Dans une école de la Guadeloupe, une directrice regrette l'absence de médecine scolaire qui requiert de ce fait un temps important de sa part pour le montage des projets d'accueil individualisés (PAI) : « *Cela représente une journée entière de travail avec l'infirmière scolaire pour nos 25 PAI* » explique-t-elle. Il conviendrait de réfléchir aux adaptations des décharges en fonction des spécificités structurelles de l'école au-delà du simple nombre de classes.

La question des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) nécessite des réflexions pédagogiques communes et des réponses définies collectivement. Un élève à besoins éducatifs particuliers concerne l'ensemble de l'équipe éducative, et non uniquement son enseignant et éventuellement son AESH. La mission rappelle qu'un professeur des écoles, même sans certification spécifique, n'est pas soustrait à la prise en

²⁸ Annexe 2. Exemple de maquette de préparation d'un conseil de cycle 1.

²⁹ Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

³⁰ Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.

³¹ Unité externalisée d'un institut médico-éducatif.

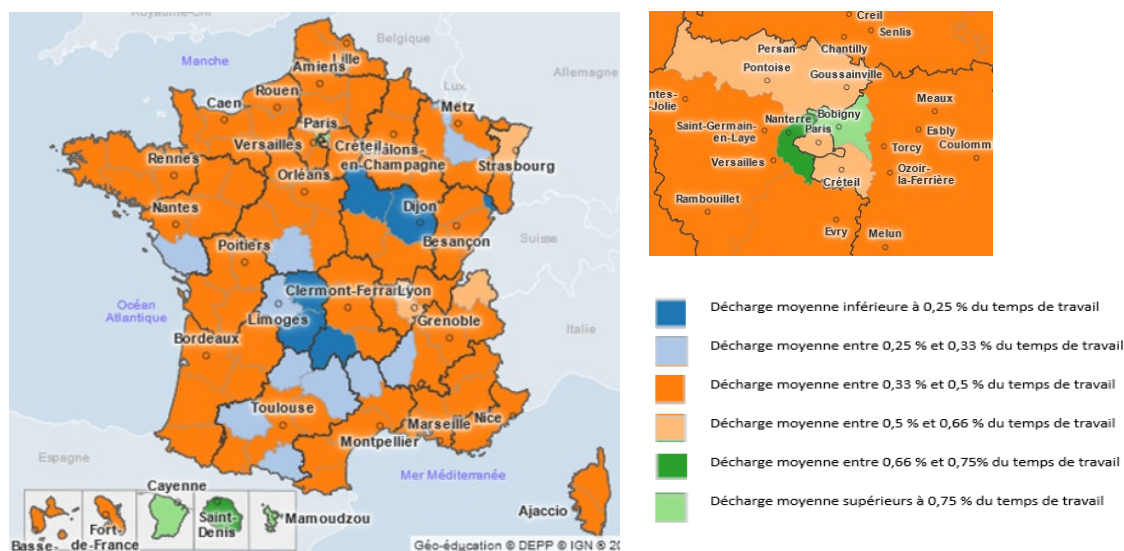
³² L'article 5 du décret du 13 avril 2022 fixant les décharges des directeurs précise qu'une ULIS compte pour classe dans le calcul. À partir de trois ULIS, il existe un régime spécifique de décharge.

charge des élèves à besoins éducatifs particuliers ou des élèves en situation de handicap. Les actions du RASED sont à articuler plus fortement avec le pilotage pédagogique, à l'instar de la mise en place, dans une école située en éducation prioritaire, d'un protocole d'appui des enseignants du RASED en CP qui a eu comme résultat une très nette amélioration des résultats des élèves en fluence. L'intervention du RASED doit être pensée collectivement selon les contraintes et les spécificités du territoire.

1.3.3. Un équilibre à trouver entre la gestion de la classe et les tâches de direction

1.3.3.1 Des taux de décharges inégalement répartis sur le territoire

Figure n° 9 : Taux de décharge des directeurs d'école sur l'ensemble du territoire



Source : données DGRH traitées par la mission, octobre 2023

La figure n° 12 ne révèle qu'une moyenne par département et renseigne sur la disparité des profils de direction en matière de décharge. Rappelons qu'une part de directeurs ne bénéficie pas d'une décharge régulière. Ainsi, la fonction de directeur vient s'ajouter à leur activité d'enseignement, facteur qui a une influence directe sur la disponibilité et la capacité à s'investir dans la dimension de pilotage. Cela étant dit, la question de la gestion du temps n'est pas toujours corrélée à la quotité de décharge, elle est plutôt à rapprocher de la superposition des tâches multiples, notamment administratives et organisationnelles, pour lesquelles les directeurs ont indéniablement besoin d'être formés. Si le directeur d'école, en vertu de l'autorité fonctionnelle qui lui est conférée, doit effectivement assurer l'organisation et la coordination nécessaires au fonctionnement d'un collectif de travail, il ne saurait tout prendre en charge ni tout gérer seul depuis la coopérative scolaire, l'organisation et la gestion des intervenants extérieurs ponctuels ou réguliers jusqu'à la photo de classe en passant par la famille qui s'oppose au maintien de son enfant.

1.3.3.2 « Il faudrait un cerveau-classe et un cerveau-direction »

Ce sont les mots d'un directeur récent dans ses fonctions qui fournissent le titre du présent paragraphe. La tension quotidienne ressentie par de nombreux directeurs entre assumer la responsabilité de leur classe et accomplir les tâches de direction n'est pas sans lien avec les quotités de décharge précédemment évoquées. L'équilibre n'est pas simple à trouver et les directeurs d'école en sont souvent à « jongler entre le métier de directrice et le métier d'enseignante », comme l'a formulé une directrice. Dans de petites structures, des directeurs témoignent que, compte tenu de leur décharge de 12 jours par an, ils restent davantage enseignants que directeurs.

Certains directeurs apprécient pourtant que la direction leur octroie, au-delà de leur seule classe, un regard d'ensemble et leur permette d'impulser des projets à l'échelle de l'école ; d'autres considèrent qu'il est primordial de garder un pied dans la classe pour maintenir un lien avec le cœur du métier et les réflexions didactiques et pédagogiques. Cela constitue par ailleurs pour eux un gage de légitimité auprès de leurs collègues et des parents. Un interlocuteur d'un territoire ultramarin craint, pour sa part, que les directeurs complètement déchargés ne perdent le fil de la réalité de la classe. Un directeur explique aussi qu'avoir une

classe est selon lui un levier essentiel de pilotage : « *Cela montre aux autres que l'on peut faire puisqu'on le fait soi-même* » dit-il. S'agissant de la légitimité pédagogique du directeur, la mission relève à la fois une tension et un possible paradoxe, liés sans doute à l'héritage que constitue le modèle français de la direction d'école. Ainsi, une directrice dira : « *C'est moins facile d'impulser et d'avoir une légitimité pédagogique quand on n'a pas de classe* ». Pour autant, il s'agit d'une directrice qui prend des élèves « petits lecteurs » de CE2 tous les jours pendant 45 minutes pour des décroissements en lecture sur son temps de direction.

À l'inverse, une directrice du sud de la France fait part de son envie d'avoir une école avec décharge totale car elle considère qu'elle ne peut mener à bien enseignement et direction. Elle avoue sa préférence pour une décharge entière qui lui permettrait d'assurer des missions de formation ou de veiller à la cohérence du parcours de l'élève en école primaire. Dans un département, un directeur va dire qu'une décharge de direction à plein temps lui permet d'avoir suffisamment de temps pour accompagner ses collègues dans les classes, les aider à mettre en œuvre concrètement le projet d'école afin d'appliquer avec eux auprès des élèves les décisions prises en conseil. Il existe aussi des cas relativement nombreux de directeurs d'une école primaire, qui enseignent en maternelle et ont des réserves quant à leur légitimité de pilote pédagogique sur la partie qui concerne l'école élémentaire. Un directeur admet : « *Je ne me sens pas légitime pour parler de pédagogie au-delà du cycle dans lequel j'exerce* »³³. Ce sont des propos que la mission a pu entendre et qui soulignent la difficulté dans laquelle un directeur peut se trouver par rapport à un cycle dans lequel il a moins d'expérience et moins d'expertise, voire n'a jamais enseigné.

Ces témoignages révèlent, à travers la pluralité des profils de directeurs interrogés et des décharges allouées, une grande diversité de perceptions de la direction d'une école. La mission considère qu'une décharge renforcée, assortie d'un appui administratif adapté à la structure de l'école, servirait un meilleur pilotage pédagogique et, loin d'éloigner complètement le directeur de la classe et de le délégitimer, lui donnerait du temps pour prendre en charge des groupes ou des classes, à des fins de décroissement réfléchi et construit en équipe, de libération de temps de co-observation, de formation continue des enseignants de l'école, voire de soulagement de l'équipe en cas de remplacement de courte durée, autant d'actions qui servent le pilotage pédagogique de l'école et de l'équipe et contribuent à la réussite des élèves. Toujours est-il que la question de la légitimité doit être interrogée et que les moyens et outils de nature à la renforcer doivent être explorés.

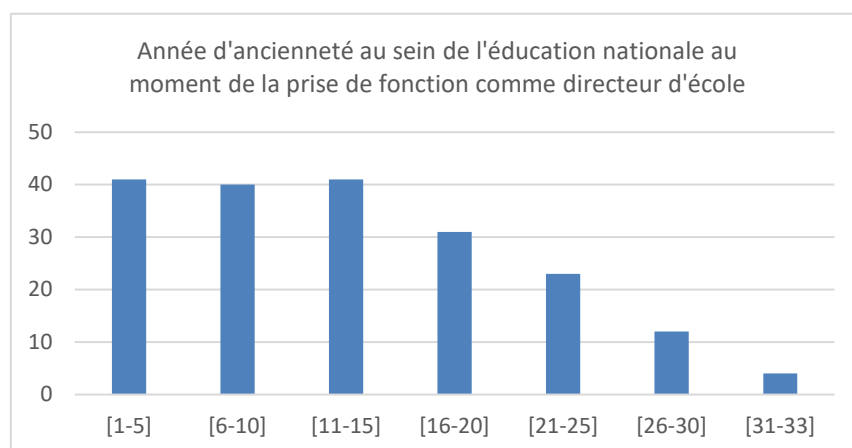
1.3.4. Un métier jugé riche et intéressant

Nombreux sont les directeurs qui désignent par le terme « métier » les missions qu'ils exercent au quotidien. Ce terme leur semble probablement correspondre davantage à l'amplitude des compétences et qualités que leurs missions exigent d'eux et entre aussi en résonance avec la plus grande professionnalité à laquelle ils sont nombreux à aspirer afin d'être solidement formés à un métier difficile mais passionnant. Ils sont notamment nombreux à aimer la dimension relationnelle de cette fonction et les liens à établir avec l'ensemble de la communauté éducative, les élus, les partenaires et les parents pour une inscription valorisante de leur action au sein d'un écosystème.

³³ Certains directeurs ont pu également indiquer qu'ils n'étaient pas « conseillers pédagogiques » et ne s'autorisent pas à piloter leur école sous l'angle pédagogique.

1.3.4.1 Un métier qui attire parfois tôt dans la carrière

Figure n° 10 : Ancienneté des directeurs d'école rencontrés par la mission



La prise de fonction en tant que directeur n'est pas toujours corrélée à l'ancienneté au sein de l'éducation nationale. Cette fonction arrive, pour rendre service, parfois très tôt, et principalement dans la première moitié de carrière, comme le révèle le graphique ci-contre relatif au moment de l'entrée dans la fonction des directeurs interrogés.

Perçu comme un défi pour les uns ou un possible renouveau professionnel pour les autres, le métier attire et suscite des vocations, en dépit des exigences et difficultés qu'il induit, des textes à connaître et maîtriser, des nombreux interlocuteurs à rencontrer. Les candidatures à la liste d'aptitude restent stables et sont même en augmentation dans certains départements. Un bémol à ce constat global d'attractivité concerne les directeurs d'écoles de petite taille, c'est-à-dire de trois classes et moins, chez lesquels on note un essoufflement dû à la charge de travail supplémentaire qu'implique cette fonction et aux faibles perspectives d'évolution qu'elle leur propose. Certains départements, notamment ruraux, peuvent donc rencontrer des difficultés de recrutement. Le sentiment de pouvoir agir en faveur de leur école et de la réussite des élèves, de donner du sens à son action à une plus large échelle que sa seule classe, d'être l'un des rouages d'un écosystème éducatif, social et politique, fait partie des motivations invoquées. À la question de savoir ce qu'il dirait à un collègue qui envisagerait d'exercer la fonction de directeur, l'un d'eux répond en formulant le paradoxe du métier : « *Je lui dirais d'être passionné, déterminé, car c'est une fonction chronophage où l'on ne compte pas ses heures, il faut être en capacité de prendre des responsabilités, de gérer le stress, de prendre du recul et de savoir couper quand il le faut. Je lui dirais aussi que la fonction est très intéressante en raison de sa variété et de la richesse des journées* ».

1.3.4.2 La dimension relationnelle et partenariale plébiscitée

À ce propos, il convient de souligner que les partenariats sont évoqués dans la moitié des conseils de maîtres observés. La grande majorité des partenariats évoqués (86 %) sont de nature éducative. Les enseignants font mention des échanges avec les parents dans un quart de ces conseils. Les collectivités territoriales ainsi que les projets pédagogiques, qu'ils soient nationaux, départementaux ou qu'ils concernent les sorties scolaires, sont abordés dans près de la moitié de ces conseils. L'ordre du jour des conseils de maîtres de cycle observés aborde le sujet des partenaires dans un peu moins de la moitié des conseils. Les parents sont évoqués dans deux tiers d'entre eux, de même que les partenaires pédagogiques et éducatifs alors que les collectivités territoriales ne le sont que dans un tiers de ces conseils.

1.4. L'évolution des missions des directeurs

Dans le contexte d'exercice des missions des directeurs qui vient d'être décrit, la loi Rilhac du 21 décembre 2021 créant la fonction de directrice ou de directeur d'école fait une entrée remarquée. Elle va inaugurer une série de textes réglementaires allant dans le sens d'une professionnalisation de plus en plus aboutie de la fonction de directeur d'école que déclinent les récents textes officiels parus. Force est de constater que la fonction de directeur fait l'objet d'un important changement de paradigme entre 1989 et 2023. La mission a voulu observer, objectiver et éprouver sa réalité et sa perception dans les écoles aujourd'hui.

1.4.1. Le décret d'application de la loi Rilhac du 14 août 2023

Le décret 2023-777 du 14 août 2023 précise les évolutions qui concernent la fonction de directeur d'école depuis le dernier décret de 1989³⁴ qui en traçait déjà la répartition en trois pôles distincts : le fonctionnement de l'école, le pilotage pédagogique et les relations avec les partenaires. Désormais, il est affirmé que le directeur a autorité fonctionnelle sur l'ensemble des personnes présentes dans l'école pendant le temps scolaire, c'est-à-dire aussi sur les personnels municipaux, qu'il s'agisse des agents techniques ou des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM). Il peut dorénavant fixer seul les modalités d'utilisation des locaux et organiser le service des agents communaux, tels que les agents du périscolaire et de la restauration. Il participe au Plan particulier de mise en sécurité (PPMS), mais ne l'élabore plus³⁵. De responsable pédagogique qu'il était jusqu'alors, le directeur d'école devient pilote pédagogique, et conduit plutôt qu'il ne coordonne la dimension pédagogique du projet d'école, qualifié d'ailleurs de « projet pédagogique de l'école » dans le décret. Il est encore l'interlocuteur compétent auprès de la commune ou des établissements publics de coopération intercommunale (EPCI).

La mission souhaite indiquer que la notion d'autorité fonctionnelle, dont les contours, y compris juridiquement, sont peu précisés, fait l'objet de questionnements parfois inquiets chez les directeurs d'école et au sein des équipes qui n'en perçoivent pas toujours la nature précise ni le périmètre exact. Des questions relatives à l'autorité fonctionnelle des directeurs d'école, notamment celle s'exerçant désormais sur les professeurs des écoles, ont notamment pu surgir au gré des entretiens menés par la mission. Cette notion mériterait de faire l'objet d'un examen plus précis qui dépasse le cadre du présent rapport. La mission rappelle, de manière schématique, que l'autorité hiérarchique renvoie au recrutement, à la gestion de carrière ou encore à l'évaluation des agents. L'autorité fonctionnelle peut être définie comme le « pouvoir » dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent ou qu'elles exercent dans un cadre institutionnel déterminé ; elle renvoie à l'encadrement au quotidien, à la répartition des tâches, et plus généralement, à ce qui relève de l'organisation du travail des personnels. Pour les professeurs des écoles, il n'y a pas d'équivoque possible concernant les deux autorités dont ils relèvent : l'autorité hiérarchique de l'inspecteur de circonscription et l'autorité fonctionnelle du directeur d'école.

Les directeurs, longtemps habitués à mettre en œuvre des décisions prises par d'autres, se voient ainsi dotés d'une nouvelle autonomie contrôlée. Chacun s'accorde à reconnaître qu'il n'est pas toujours aisé de bousculer des habitudes quelque peu ancrées d'une forme de dépendance vis-à-vis de l'inspecteur et de prendre possession des marges de manœuvre existantes pour faire preuve d'un esprit de plus grande initiative désormais demandé. Ce vers quoi pointe encore l'évolution de la mission de directeur d'école est donc la transition vers un mode de travail davantage collaboratif et horizontal dans un pays, la France, où cette pratique est encore trop peu répandue par comparaison avec d'autres pays européens. Il ressort d'ailleurs des nombreuses visites qu'a faites la mission d'inspection générale que le travail sur le collectif pédagogique reste à construire.

1.4.2. La dimension novatrice du décret peu voire non perçue

La mission a constaté, chez la plupart des directeurs d'école rencontrés, une méconnaissance ou une perception vague d'un décret qui redéfinit pourtant leurs missions de manière significative sous certains aspects, notamment celui du pilotage pédagogique. Un cadre académique va expliquer : « *Les directeurs d'école n'ont pas vraiment pris la mesure des évolutions induites par le décret. (...) La représentation historique de la fonction est encore présente chez beaucoup, sans corrélation avec la taille de l'école* ». Le décret définit aussi leurs conditions de nomination et d'exercice ainsi que leurs conditions de formation, d'évaluation et d'avancement. Les directeurs d'école ont semblé davantage connaître le décret n° 2023-782 paru le 16 août 2023 relatif au respect des principes de la République et à la protection des élèves. Il est symptomatique que les directeurs aient davantage eu à l'esprit le décret relatif au harcèlement scolaire

³⁴ Décret n° 89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école.

³⁵ Article L. 411-4 découlant de la loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021 (article 6 de la loi Rilhac) qui transfère aux autorités académiques la responsabilité d'élaboration des PPMS. La mission souligne ici qu'un courrier du ministre aux recteurs et DASEN en date du 29 février 2024, prenant comme référence la circulaire interministérielle du 8 juin 2023 relative au PPMS, précise que, durant la période transitoire d'unification des PPMS existants (renouvellement des PPMS au moins pour un cinquième d'entre eux à partir de la rentrée 2023-2024 et jusqu'à la rentrée 2027-2028), les directeurs demeurent responsables de leur actualisation et de leur mise en œuvre. Pour l'instant, les directeurs d'école continuent donc de l'élaborer par actualisation des données.

plutôt que celui qui évoque leur rôle renforcé dans le pilotage pédagogique, car leur priorité absolue reste d'assurer la sécurité des élèves et des membres de leur équipe.

Actée désormais dans le cadre d'un décret, ancrée dans la loi, la tendance qui se dessine est néanmoins claire : elle consiste à développer la capacité d'agir et de décider des directeurs d'école afin qu'ils aillent vers des initiatives articulées avec les besoins réels constatés par l'équipe pédagogique de nature à améliorer la réussite et l'épanouissement des élèves. Il est donc important que les enseignants qui sont actuellement directeurs d'école ou aspirent à le devenir se saisissent du récent décret pour une prise de conscience renouvelée du caractère multidimensionnel du métier de directeur d'école, notamment de ses contraintes et de ses exigences.

2. De « responsable » à « pilote pédagogique » : une évolution majeure

Un interlocuteur de la mission a formulé en ces termes l'évolution des missions des directeurs d'école : *« Avant, devenir directeur d'école était un peu le bâton de maréchal d'un enseignant. Aujourd'hui, on veut des personnes qui soient conseillers pédagogiques de leur propre équipe »*. Ces propos nous amènent à soulever la question de l'impérieuse nécessité d'un pilotage pédagogique plus affirmé tant il est vrai qu'il s'agit dorénavant non plus seulement de faire tourner mais aussi de faire bouger l'école dont il a la charge.

2.1. Qu'entend-on par pilotage pédagogique ?

Les enquêtes nationales comme internationales identifient depuis des décennies que la France est l'un des pays où le déterminisme social reste fort et où « le potentiel transformateur » de l'école se révèle en deçà des attentes en dépit de récents progrès qu'il convient de mentionner³⁶. Mais la France accuse un retard certain dans la prise de conscience de la force du collectif dans le domaine de la pédagogie et de l'éducation, au cœur de la classe ou au sein des équipes³⁷ ou dans le cadre des actions de formation en constellations³⁸. Un directeur d'école rencontré va ainsi admettre : *« C'est difficile de faire travailler les collègues ensemble. Les gens s'entendent bien, mais ils ne travaillent pas ensemble »*. De nombreuses études ont pourtant montré que l'action individuelle d'excellents professeurs ne saurait mener les élèves vers la réussite si elle ne s'exerce pas au sein d'un collectif motivé par les mêmes objectifs, rassemblé autour de valeurs pédagogiques et éducatives fortes ou d'un projet emportant l'adhésion de tous.

2.1.1. Les contours et les objectifs du pilotage pédagogique

Pour de nombreux directeurs, piloter leur école revient d'abord à mettre en œuvre un projet pédagogique pour l'école, véritable vecteur fédérateur. C'est encore animer des conseils, diffuser des documents à caractère pédagogique, procéder à un examen du parcours des élèves en se fondant désormais et de manière quasi systématique sur les évaluations nationales standardisées. Certains ont toutefois peu de visibilité sur les contours concrets que peut prendre le pilotage pédagogique. La mission a ainsi assisté à des échanges en conseil des maîtres qui portaient, pour seulement la moitié d'entre eux, sur l'évaluation des acquis et le parcours scolaire des élèves. L'orientation et le livret scolaire y sont globalement peu évoqués.

2.1.2. Le rôle d'un pilote pédagogique

Le directeur doit rechercher la cohérence de l'action pédagogique et éducative tout en préservant la cohésion et le bien-être de l'équipe. Il lui revient de trouver un équilibre parfois subtil et courageux pour faire adhérer des enseignants de son équipe à des stratégies pédagogiques susceptibles de servir le parcours de l'élève dans lequel il joue un rôle central. Il est donc essentiel qu'il soit formé à créer les conditions d'un dialogue serein de nature à rapprocher des univers qui ne se rencontrent pas toujours complètement dans leurs attentes respectives. Lors de la tenue des instances pédagogiques, l'objectif, pour le directeur, est de

³⁶ On relira sur ce point plusieurs notes d'information des services de la DEPP parues entre juin 2021 et avril 2024 : Note d'information n° 21-29 (juin 2021) ; Note d'information n° 22-4 (février 2022) ; Note d'information n° 22-8 (mars 2022) ; Note d'information n° 22-9 (septembre 2022) ; Note d'information n° 23-21 (mai 2023) ; Note d'information n° 23-30 (juin 2023). On pourra lire aussi le récent article n° 321572, publié le 12 avril 2024 à 18:04 « Évaluations Point d'étape 2024 : progrès en maths et en français en CP, écarts marqués entre secteurs », paru dans News Tank Education & Recherche.

³⁷ Rapport IGÉSR n° 2021-230, Les pratiques collaboratives au service des apprentissages, décembre 2022.

³⁸ Conseil d'évaluation de l'école (CEE), Note d'information 23-01, Synthèse de la revue de littérature Comprendre les caractéristiques de la *Lesson Study* pour les constellations des Plans mathématiques et français, octobre 2023.

faire en sorte que les membres de son équipe travaillent ensemble, *a fortiori* lorsqu'une bonne entente règne entre eux, ce que la mission a amplement constaté. Aux yeux de ses collègues, le directeur d'école a un rôle d'impulsion, de motivation, de coordination, d'organisation, d'orientation et doit aussi, au besoin, rappeler une ligne ministérielle, académique ou départementale. Son rôle est alors de canaliser et parfois recentrer l'énergie collective sur les objectifs fixés tout en recherchant une cohérence, toujours en visant une meilleure réussite de tous les élèves. La mission a souvent observé des directeurs animant leur équipe avec discrétion et soutenant par leur attitude d'écoute et une bonne régulation de la parole une participation partagée. Elle a observé des conseils où le directeur est plus jeune en âge ou dans l'exercice de la fonction que des collègues en présence, plus expérimentés ou ayant eux-mêmes exercé par le passé la fonction de directeur d'école. Dans cette configuration fréquente, la distribution de la parole était presque toujours déséquilibrée, certains collègues de l'équipe ayant tendance à s'imposer voire à monopoliser la parole au détriment d'un directeur d'école trop en retrait.

2.1.3. « Un pilote est responsable de ses passagers »

C'est la réponse qu'a donnée une directrice à la question de savoir ce que signifiaient pour elle les termes « pilote pédagogique ». Une autre directrice exprime sa responsabilité en ces termes : « *Être directeur, c'est un changement d'échelle : je sais ce que je veux pour mes élèves dans ma classe et je veux la même chose pour mon école et mon équipe, et c'est aussi ce que je veux pour mon académie. Tout doit être moyen de faire progresser les élèves* ». Il est en effet important de considérer les élèves comme les élèves d'une école, et non pas seulement les élèves de « sa » classe. Le directeur a ainsi la responsabilité de la répartition des services dans l'intérêt des élèves et doit pouvoir demander à un enseignant de prendre un niveau donné s'il estime que c'est dans l'intérêt du public accueilli. En établissant des liens entre les professeurs de l'équipe pédagogique et les différents niveaux de classe, il doit parvenir à une vision globale, partagée et objective des progrès et des réussites des élèves. La mission constate cependant que la difficulté d'analyse des éléments didactiques et les difficultés pédagogiques peuvent être en certains endroits des obstacles à l'engagement.

En tenant compte des décisions individuelles, il s'agit désormais pour l'équipe pédagogique d'aller vers des décisions d'école sous la responsabilité du directeur, de prendre des engagements ou d'adopter des outils sur des axes pédagogiques considérés comme prioritaires et à l'appui d'indicateurs en les généralisant à toutes les classes de l'école pour faire progresser tous les élèves.

La mission souhaite mettre ci-dessous en exergue une pratique particulièrement concluante de pilotage d'un **conseil des maîtres de cycle 1** qu'elle a observé dans le département du **Pas-de-Calais**. Les progrès des élèves et leurs résultats constituent la preuve manifeste de cette modalité efficace de pilotage.

Directrice depuis 18 mois d'une école maternelle à sept classes en éducation prioritaire (IPS 82) après avoir enseigné en CP, Mme P., professeure des écoles depuis 12 ans, non titulaire du CAFIPEMF, utilise le conseil de maîtres de cycle comme un espace d'analyse, de réflexion et de production au service du pilotage pédagogique qu'elle assume pleinement. La séance observée commence par un rappel des constats concernant les résultats des élèves de l'école en mathématiques, avec des progrès liés notamment aux actions mises en œuvre par la directrice (voir illustration ci-après) mais toujours des difficultés en résolution de problème (RDP) au CP, ce qui justifie le travail du jour. Les professeures indiquent ensuite chacune rapidement et clairement leur auto-positionnement pour l'enseignement de la RDP, puis le fruit de leur réflexion sur les enjeux de la RDP. Elles présentent les freins observés chez les élèves lors de la pratique de la RDP, les leviers et outils à prévoir, tout cela étant le fruit d'une réflexion menée lors de la précédente réunion. Le travail du jour consiste en la construction de deux problèmes de référence pour enseigner et faire mémoriser une stratégie de résolution, un problème de composition de collections avec recherche d'une partie et un problème de partage avec recherche de la valeur d'une part (avec ou sans reste). Les enseignantes se séparent en deux groupes et élaborent ensemble deux problèmes, en identifiant les conditions de mise en réussite des élèves en termes d'énoncé du problème, de question formulée, de vocabulaire à travailler, de quantités à choisir, de matériel à utiliser, de stratégies possibles des élèves, de passage à l'abstraction, d'affichage et de prolongement dans les activités ritualisées possibles. Cette réflexion est envisagée de la TPS à la GS, avec une explicitation des critères de progression d'une année à l'autre. La séance suivante sera consacrée à la présentation réciproque des propositions ainsi élaborées dans une séance dense, studieuse et constructive qui témoigne de l'habitude de travail installée par la directrice.

Notons que cette directrice assume son rôle de pilote pédagogique. Elle a, d'une part, partagé avec son équipe son expérience de professeure en CP et ses lectures personnelles : les élèves en difficulté de lecture sont identifiés comme n'étant pas en capacité d'explicitier les enjeux et objectifs de l'apprentissage de la lecture. Elle a donc mis en place un « Projet de lecteur » visant à installer dans les pratiques une attention particulière aux messages explicites permettant de faire comprendre à l'élève pourquoi il découvre les lettres, à quoi cela sert, pourquoi on apprend à lire et pourquoi on lit, en soulignant l'importance du son dans la lecture. Elle a, d'autre part, orienté les APC pour tout le cycle sur les compétences échouées en début de CP, imposé un lien avec les mathématiques dans le projet de décroisement en arts souhaité par l'équipe, et travaillé aussi à l'organisation des services, avec des changements de classe entre les enseignantes de MS et de GS et un travail fin sur le positionnement des enseignantes sur les différents niveaux lors du décroisement. Les effets de ce pilotage sont spectaculaires en termes de réussite des élèves, en mathématiques (tableaux reproduits ci-dessous) comme en français (avec des taux d'élèves fragiles ou à besoins passés sous la barre des 5 %).

Mathématiques				
	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Comparer des nombres	33% d'élèves fragiles et à besoins	29% d'élèves fragiles et à besoins	36% d'élèves fragiles et à besoins	10% d'élèves fragiles et à besoins
Résoudre des problèmes	39% d'élèves fragiles et à besoins	40% d'élèves fragiles et à besoins	29% d'élèves fragiles et à besoins	31,5% d'élèves fragiles et à besoins
Associer un nombre à une position	66% d'élèves fragiles et à besoins	74% d'élèves fragiles et à besoins	44% d'élèves fragiles et à besoins	8% d'élèves fragiles et à besoins
Quantifier des collections	Non communiqué	Non communiqué	44% d'élèves fragiles et à besoins	8% d'élèves fragiles et à besoins

Français				
	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Reconnaître les lettres	40% d'élèves fragiles et à besoins	55% d'élèves fragiles et à besoins	36% d'élèves fragiles et à besoins	18% d'élèves fragiles et à besoins
Connaître le nom des lettres et leur son	35% d'élèves fragiles et à besoins	22% d'élèves fragiles et à besoins	18% d'élèves fragiles et à besoins	2% d'élèves fragiles et à besoins
Manipuler des phonèmes	35% d'élèves fragiles et à besoins	33% d'élèves fragiles et à besoins	27% d'élèves fragiles et à besoins	16% d'élèves fragiles et à besoins
Manipuler les syllabes	31% d'élèves fragiles et à besoins	18% d'élèves fragiles et à besoins	27% d'élèves fragiles et à besoins	21% d'élèves fragiles et à besoins
Comprendre des mots lus	28% d'élèves fragiles et à besoins	44% d'élèves fragiles et à besoins	32% d'élèves fragiles et à besoins	29% d'élèves fragiles et à besoins
Comprendre des phrases lues	23% d'élèves fragiles et à besoins	15% d'élèves fragiles et à besoins	9% d'élèves fragiles et à besoins	18% d'élèves fragiles et à besoins

2.1.4. Les attributs d'un pilote pédagogique efficace

S'il existe autant de portraits de directeurs qu'il y a de configurations contextuelles intégrant l'école, le territoire, l'équipe pédagogique, la personnalité et la trajectoire professionnelle des uns et des autres, il est néanmoins possible d'identifier les attributs d'un directeur efficace qui, par-delà les contextes humains et scolaires, ne perd jamais le sens de l'exigence pour les élèves de son école et de l'ambition pour son équipe. La fonction de directeur d'école est une mission d'autorité au meilleur sens du terme, c'est-à-dire conférée par sa capacité d'organisation, d'arbitrage, de pilotage. En aucun cas, cette autorité-là ne doit être confondue avec l'exercice autoritaire des missions. Un directeur d'école est ainsi en mesure de poser un cadre avec fermeté, il dispose des clefs pour prononcer des arbitrages et établir des relations sereines et posées avec la diversité de ses interlocuteurs. Il entre dans les gestes professionnels des directeurs de répercuter auprès de leurs collègues les demandes politiques avec le devoir de loyauté qui lie tout fonctionnaire à son institution. La mission a souvent observé des directeurs respectueux de leurs pairs, soucieux même parfois de les protéger et qui se tiennent à distance d'une expression d'autorité. *Primus inter pares*, le directeur n'est pas investi d'une autorité hiérarchique sur ses collègues, qu'il n'évalue pas, mais qu'il peut conseiller ou orienter. Son *imperium* réside dès lors dans sa capacité à convaincre et à emporter l'adhésion. Dans plus de trois quarts des conseils observés, la mission a constaté que le directeur fait preuve d'un positionnement physique affirmé, il s'exprime clairement et mène la réunion avec efficacité au regard des points à l'ordre du jour. Il est essentiel que le directeur donne aux membres de l'équipe pédagogique des orientations précises et leur fournisse les informations nécessaires à une prise de décision collective. Sans une adhésion de l'équipe, le directeur peut rencontrer des écueils qui vont entraver sa capacité de pilotage. Il doit donc adopter un comportement et un positionnement qui auront valeur d'exemple aux yeux de ses collègues. Le pilote pédagogique efficace s'appuie sur une culture de l'évaluation, donc de l'objectivation des résultats, afin de

prendre en compte les besoins de l'école et des élèves et donne une orientation aux enseignements en cherchant à créer une cohérence pédagogique au sein de l'équipe. Il peut s'agir d'élaborations concertées de programmations et de progressions comme d'un partage de pratiques pédagogiques. Le directeur d'école doit associer l'équipe à la prise en compte globale du parcours de l'élève. Il cherche à renforcer l'efficacité de la prise en charge collective des élèves en difficulté. Son objectif doit être de définir des stratégies pédagogiques partagées par tous. Il peut s'agir d'une réflexion d'équipe sur des manuels ou des outils communs à choisir au sein d'un cycle, par exemple. Ce sont là quelques aspects majeurs qui doivent orienter les directeurs d'école vers une vision actualisée de leur mission.

2.1.4.1 *Le sens de l'écoute et du dialogue avant tout arbitrage*

Une dimension cruciale du métier de directeur est sans doute d'être doté de bonnes compétences en matière de communication. Un directeur d'école doit en effet s'entretenir avec de nombreux partenaires : familles, intervenants extérieurs, maires, conseillers élus des communes, etc. « *Première personne que les parents vont voir* », dira l'un d'eux, le directeur d'école est exposé en première ligne. Aussi doit-il maîtriser sa communication, s'efforcer de rester diplomate et prendre du recul. Dans 95 % des conseils observés, le directeur d'école fait preuve d'une capacité d'écoute. Dans un quart des conseils auxquels la mission a assisté, la gestion des prises de parole semble plus délicate à organiser. La mission a ainsi participé à plusieurs conseils où le directeur doit rappeler les membres de l'équipe à l'écoute mutuelle et recadrer les échanges lorsque ceux-ci deviennent trop vifs ou désordonnés ou que les conversations parallèles commencent à se développer.

Trouver un équilibre entre donner la parole à chacun et maintenir le fil conducteur de la réunion est l'un des défis que le directeur relève lors de la tenue des instances pédagogiques. Une parole régulée ne signifie pas une parole contrôlée, la régulation de la parole est un geste professionnel délicat mais qui peut faire l'objet d'une formation. Certains directeurs d'école font le choix de partager la parole avec leurs collègues, susciter des interactions réelles, effectuer des synthèses intermédiaires ou conclusives à bon escient. Les observations faites indiquent que la synthétisation des échanges n'est effective que dans la moitié des conseils de maîtres, point d'attention qui doit faire l'objet de progrès. Un directeur d'école explique à la mission qu'il tient à ce que chacun s'exprime afin de diffuser « *des choses parfois très bien qui se font dans le secret de la classe* » et dont les collègues dans leur ensemble pourraient bénéficier. Le directeur d'école doit en effet être en mesure de discerner le potentiel de l'équipe pédagogique, les envies et « *talents propres de chacun* », pour la prise en charge de certaines responsabilités ou le montage de projets. Après avoir écouté attentivement les membres de l'équipe, le directeur d'école efficace doit être en mesure de prononcer des arbitrages. Mais arbitrer et parfois faire passer des messages de fermeté sans disposer d'une autorité hiérarchique, cela nécessite d'avoir un sens du dialogue authentique et la capacité à discerner les décisions justes, réalistes et viables.

Le directeur d'école doit aussi s'efforcer d'établir un dialogue constructif avec la commune, notamment dans le cadre des conseils d'école mais aussi eu égard à la compétence scolaire de la mairie.

2.1.4.2 *Le sens de l'organisation et de la délégation*

On pourrait dire d'un directeur efficace qu'il sait déléguer à ses collègues avec discernement, en fonction de leur appétence, de leurs compétences, mais aussi de la taille de l'école, les responsabilités et les tâches à accomplir pour la bonne marche de l'école. La mission a observé un directeur d'école qui, pour chacun des thèmes abordés lors du conseil, octroie des responsabilités à ses collègues pour suivre telle ou telle action, parvenant ainsi à une délégation efficace des tâches et responsabilisant chacun dans la vie de l'école. Un directeur d'une importante structure peut aussi envisager de mettre sur pied des équipes-ressources au sein de l'école pour traiter plus particulièrement de certaines situations et donner ainsi aux uns et aux autres la possibilité de monter en expertise sur une thématique particulière et favoriser leur développement professionnel. Selon la quotité de décharge, certains directeurs délèguent plus facilement auprès de leurs collègues la gestion de certains dossiers (coopérative, recherche de visites dans les musées en lien avec un thème commun et prises de contact, recherche de ressources sonores, etc.).

2.1.5. Les outils du directeur pour son pilotage

2.1.5.1 Les outils gestionnaires pour un gain de temps et d'autonomie

Il n'est pas de pilotage efficace sans outil adapté et pertinent. Les outils d'aide au suivi des élèves comme les études de cohortes par école et par secteur de collège sont à cet égard des outils de pilotage très intéressants. Des interlocuteurs de la mission ont aussi suggéré la création d'une plateforme académique commune qui permettrait de rassembler en un seul endroit tout ce dont les directeurs ont besoin pour piloter leur école (textes officiels, ressources, cadrage juridique, etc.), d'autres, référents direction d'école, l'ayant déjà mise en place à l'échelle du département. De tels espaces permettent de renforcer l'autonomie des directeurs, de réduire ainsi les sollicitations auprès de l'inspecteur ou du référent direction d'école et d'éviter de transmettre trop de documents et sollicitations par courrier électronique aux directeurs qui peuvent tout trouver ou retrouver aisément. La mission suggère, pour limiter les redondances, de créer un espace national sur Éduscol proposant la mise à disposition actualisée des informations essentielles et des ressources utiles au pilotage de l'école. À un niveau plus local, les espaces mutualisés pourraient alors rassembler des informations pratiques et spécifiques au territoire.

Par ailleurs, une formation plus soutenue à l'usage des nombreux outils numériques à maîtriser (ONDE, PAGODE, ENT, NUAGE, APAE, ARCHIPEL, etc.) ferait également gagner un temps précieux aux directeurs encore en difficulté actuellement dans leur utilisation. Si la présentation de ces outils peut certes faire l'objet de journées de stage, aucun temps d'appropriation n'est véritablement prévu.

2.1.5.2 Les outils en renfort de la cohérence pédagogique et de la cohésion d'équipe

Il est dorénavant essentiel d'outiller le directeur d'école pour favoriser l'installation d'un collectif de travail. Il existe nombre d'outils qui permettent de partager des informations et des ressources avec l'ensemble des membres d'une équipe. Leur contenu doit être régulé par le directeur. Dans plusieurs écoles, la mission a pris connaissance de l'existence d'un mur virtuel (de type Padlet®), outil collaboratif qui sert d'impulsion et d'appui aux échanges de l'équipe. Il permet par exemple de présenter l'emploi du temps de chacun des élèves en inclusion pour une période donnée ou de donner le détail des modalités de la co-intervention. Certaines équipes travaillent avec l'aide d'un tableau de bord de scolarité des élèves qui permet de visualiser la cohérence des actions pédagogiques mises en place du CP au CM2. Pour l'exploitation des résultats aux évaluations nationales, des visuels ergonomiques permettent aux directeurs d'école d'aller au-delà du stade des résultats bruts identifiés par un simple code couleur et d'analyser les forces et les faiblesses de l'école qu'il pilote. Il peut ensuite les comparer à d'autres écoles aux IPS équivalents afin d'affiner la visibilité qu'il a sur l'école³⁹ dont il a la charge. Ces outils ouvrent la voie pour le directeur à un accompagnement qualitatif et non plus simplement quantitatif de l'équipe pédagogique autour des résultats. La mission a observé des conseils de maîtres de cycle ayant donné lieu à la construction d'outils partagés mis ensuite à la disposition de tous. Une telle recherche de cohérence pédagogique grâce à des ressources construites collectivement permet en effet de faciliter un continuum d'apprentissage et de rassurer les parents. Ainsi, la mission a rencontré une directrice d'école ayant été à l'initiative de la création d'un cahier culturel par cycle qui compile les apports culturels de chaque année sur une thématique, définie en équipe annuellement. Dans une école, la construction de progressions et de programmations en français et en mathématiques de la petite section de maternelle au CM2 a donné lieu à la mise en place de supports harmonisés intégrant des procédures homogènes de correction au sein de l'équipe pédagogique. Dans une autre école, la recherche de cohérence a porté sur l'harmonisation des manuels utilisés au sein d'un cycle.

³⁹ La mission souligne ici la quasi absence de lien avec le collège sur le sujet de la culture de l'évaluation qui pourrait pourtant constituer le fondement du conseil école - collège (CEC).

3. Conseil des maîtres et conseil des maîtres de cycle : deux observatoires privilégiés du pilotage du directeur

3.1. Conditions matérielles de la tenue des conseils observés et remarques sur leur déroulement

Ces instances d'échanges et de concertation sont la preuve que le directeur d'école est un maillon essentiel de l'accompagnement direct et de grande proximité de « son » école. La mission s'autorise à reprendre ici le déterminant possessif très souvent entendu de la part des directeurs car il reflète bien le sentiment d'appartenance fort qu'ils développent par rapport à une école où ils ont souvent d'abord été enseignants, et dont ils connaissent l'histoire, l'équipe et les familles. Ce fort sentiment d'attachement à « leur » école a été une constante des rencontres avec eux et est aussi un puissant moteur de motivation à la piloter. Conseils de maîtres et de maîtres de cycle sont aussi pour le directeur de possibles espaces où construire ou reconstruire un sentiment d'appartenance de l'équipe à l'école.

Le conseil des maîtres de cycle est parfois perçu et présenté comme un espace d'application ou d'approfondissement de ce qui a été discuté et travaillé en conseil des maîtres. La mission a toutefois plus souvent observé un manque de lisibilité entre les objectifs propres au conseil des maîtres et ceux qui sous-tendent le conseil des maîtres de cycle, indépendamment de l'unicité du cycle propre à l'école maternelle qui peut avoir tendance à mêler les deux instances.

3.1.1. Une atmosphère souvent constructive dans des espaces conviviaux

Dans l'immense majorité des cas, les conseils des maîtres et des maîtres de cycle observés se déroulent dans des espaces adaptés, conviviaux et spacieux et sont caractérisés par une atmosphère détendue et constructive. La mission a néanmoins pu assister à des conseils qui se tenaient dans des pièces certes vastes mais encombrées par du matériel (imprimante, photocopieuse, cartons de fournitures, etc.) ou des pièces parfois trop exiguës pour permettre des échanges en toute aisance. La mission a, de temps à autre, assisté à des conseils se tenant dans la salle des maîtres qui peut faire office de coin-cuisine pour les enseignants. Cette dimension conviviale de l'espace, qui correspond aussi à la tenue de nombre de conseils sur la pause méridienne, n'est toutefois pas optimale lorsqu'il s'agit de mener une réunion de travail. À de rarissimes occasions enfin, la mission a assisté à des conseils se tenant dans des espaces étroits, peu éclairés et peu chauffés.

Figure n° 11 : Caractéristiques des salles pour les conseils des maîtres observés

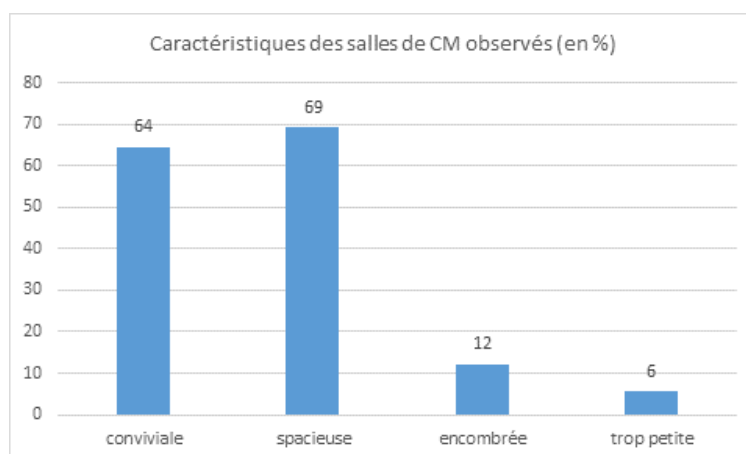
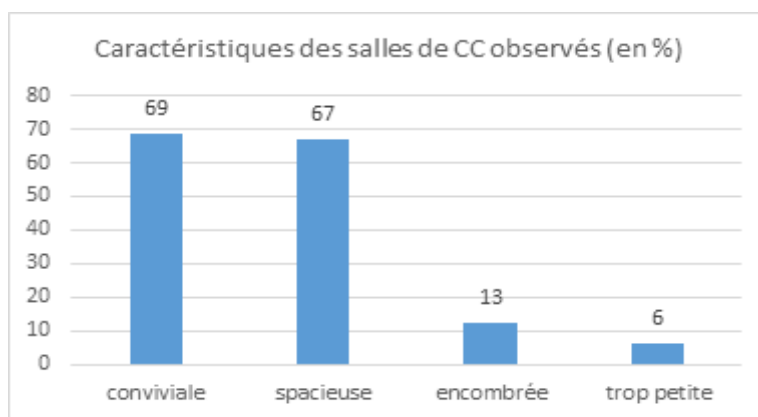


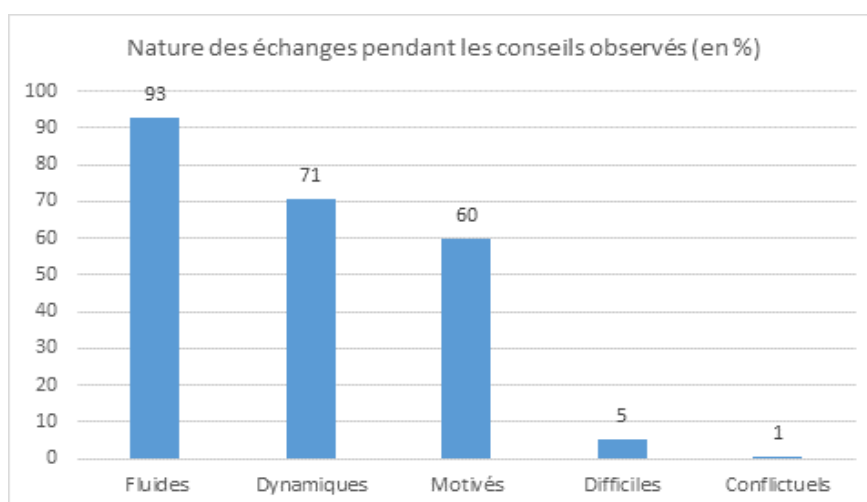
Figure n° 12 : Caractéristiques des salles pour les conseils de maîtres de cycle observés



3.1.2. Points forts et points de vigilance concernant la conduite et le déroulement des conseils

Parmi les points forts des conseils observés, mentionnons un nombre important de conseils des maîtres et des maîtres de cycle remarquablement préparés, structurés, ayant un but opérationnel très clair et se déroulant dans un climat apaisé de dialogue constructif. La bonne entente qui règne souvent au sein de l'équipe, où l'on peut échanger quelques plaisanteries de bon aloi dans une atmosphère détendue quoique concentrée et sérieuse, assure une fluidité dans les échanges qui est souvent plus forte lorsque l'équipe est stable⁴⁰ et à effectif réduit. La fluidité souvent caractéristique des échanges observés s'explique aussi par le degré d'expérience de nombreux enseignants qui connaissent bien l'école, les programmes, les partenaires et se connaissent aussi souvent entre eux depuis longtemps. Les inspecteurs généraux ont du reste assisté à de nombreux conseils caractérisés par une atmosphère chaleureuse, presque familiale avec les membres d'une équipe qui travaillent ensemble dans la même école depuis de longues années⁴¹, configuration qui demande une subtilité plus grande de la part du directeur quant à son positionnement de pilote, voire qui obère un pilotage suffisamment professionnel. La mission a, en règle générale, emporté une impression fort positive des échanges et de l'énergie des uns et des autres ainsi que du souci de procéder avec sérieux. Le diagramme ci-dessous rend compte de la nature des échanges observés dans les conseils de maîtres et vaut tout autant pour les conseils de cycle :

Figure n° 13 : Nature des échanges lors des conseils observés



⁴⁰ La mission remarque toutefois que la stabilité d'une équipe ayant des habitudes de travail installées peut constituer un frein aux impulsions et innovations pédagogiques éventuellement souhaitées par le directeur d'école.

⁴¹ Le directeur d'une école d'un RPI fait valoir que l'atmosphère familiale qui prévaut au sein de « son » équipe ne le dispose guère à modifier sa manière d'agir en affirmant une autorité différente de celle d'un pair bienveillant et fondant la relation à ses collègues sur la recherche de compromis. Le terme « leadership » ne correspond pas, selon lui, à la mentalité ambiante au sein de « son » école rurale.

3.1.2.1 La désignation d'un secrétaire de séance

Dans environ trois quarts des conseils des maîtres et des conseils de maîtres de cycle observés, tous les membres sont présents et les absences l'ont été principalement pour raison médicale ou contrainte professionnelle souvent en lien avec la tenue d'une action de formation. Ce constat statistique confirme l'impression de sérieux et d'investissement des équipes autour du directeur qu'ont très souvent ressentie les membres de la mission. Un rédacteur de prise de notes en prévision du compte rendu est désigné dans seulement 29 % des conseils de maîtres et dans 18 % des conseils de maîtres de cycle. Dans l'immense majorité des conseils observés, le directeur prend en effet lui-même des notes en prévision du compte rendu. Un directeur évoque le souhait de ne pas surcharger ses collègues avec le compte rendu au motif qu'il est entièrement déchargé. Si le directeur ne souhaite pas désigner de secrétaire de séance, la mission encourage toutefois une pratique qui consisterait à désigner un membre de l'équipe comme « maître du temps » permettant d'assurer la prise en compte de l'intégralité des points à l'ordre du jour et de préposer un autre à la vidéoprojection. La mission souligne également qu'une simple pratique de délégation de la prise de notes selon un modèle de désignation des différents collègues de l'équipe à tour de rôle et par ordre alphabétique permettrait une implication de chacun dans la tenue du conseil et mettrait le directeur en situation d'animer les débats plus sereinement⁴².

3.1.2.2 La synthétisation orale et écrite des échanges

La synthétisation orale des échanges, enfin, n'est effective que dans la moitié des conseils de maîtres. La mission encourage les directeurs et leurs équipes à aller vers un relevé systématique de conclusions pour que les conseils ne se réduisent pas à un temps d'échanges entre collègues, mais soient un véritable moment de décisions formellement actées dégageant un calendrier précis, le phasage, le suivi, des objectifs clairs dont on cherche à assurer une rigoureuse traçabilité. C'est souvent le directeur qui conserve une trace écrite des échanges, dont la mission a pu observer qu'elle était plus ou moins précise et soignée selon les cas. Elle est parfois rédigée au format numérique pour archivage des comptes rendus qui sont imprimés, classés, conservés dans le bureau du directeur ou la salle des maîtres et consultables par tous. Ils devraient être diffusés systématiquement ou déposés sur l'espace partagé. Il est important pour les directeurs de rester dans l'ordre des faits et d'estomper dans leur approche l'ordre des opinions, *a fortiori* lorsqu'ils exercent leurs fonctions au sein d'une équipe dont les membres travaillent ensemble depuis longtemps. La mission a pu ainsi observer des formes de pilotage très souple voire flottant qui ne sont pas de nature à aboutir à des décisions autour d'objectifs clairement identifiés et adoptés par l'équipe pédagogique dans son intégralité ou, à défaut, sa grande majorité. Dans les trois quarts des conseils observés, les conclusions sont claires et dans moins de la moitié sont formulés des besoins. Ces conseils doivent désormais conduire régulièrement les équipes à formuler des demandes de formation relayées par les directeurs, qui doivent se montrer proactifs sur la question, comme les y encourage le décret n° 2023-639 du 20 juillet 2023. De manière générale, la mission a très rarement assisté à des conseils entièrement dédiés à une réflexion pédagogique provisoirement conclue par des résolutions unanimes. En fin de conseil, le directeur a parfois pu écrire les conclusions du débat qui venait d'avoir lieu sous forme de phrases-bilans claires qu'il a relues à voix haute pour vérifier l'assentiment de tous, ce qui est une pratique à encourager. Si les échanges dans les conseils de maîtres et de maîtres de cycle sont souvent intéressants, il est néanmoins difficile d'estimer la manière dont les échanges influent ou non sur des évolutions de pratiques. Si chacun apprécie de voir comment les autres font, cela ne va pas jusqu'à des décisions d'équipe.

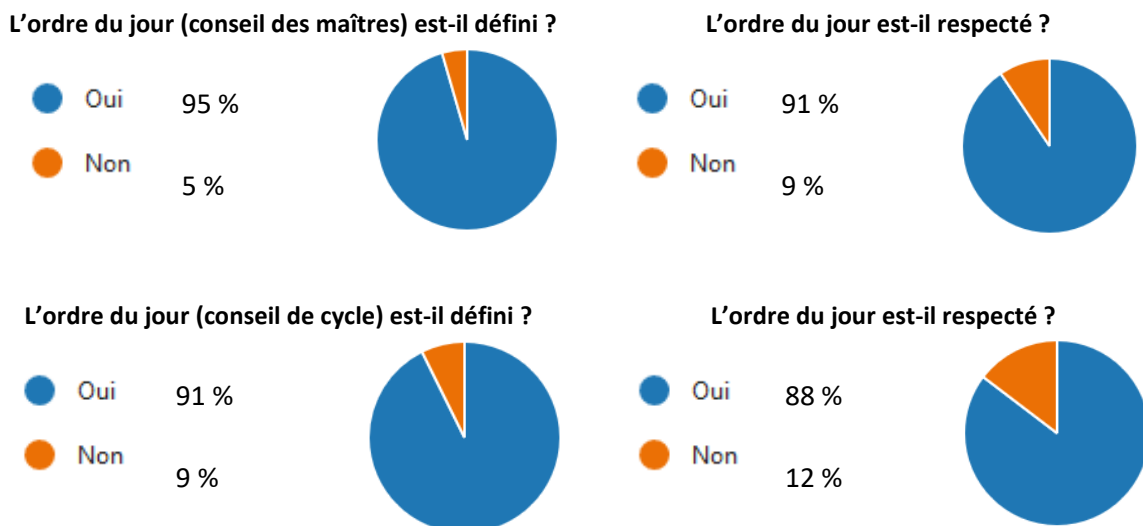
3.1.2.3 La maîtrise du temps

La question du temps est primordiale. En effet, les débats peuvent se prolonger au-delà du temps que l'on souhaitait initialement leur consacrer. La maîtrise du temps n'étant pas régulée au plus juste, tous les sujets ne peuvent être traités avec la même profondeur ni la même rigueur. La mission a pu aussi assister à des prises de parole quelque peu désordonnées ou éparpillées qui sont de nature à faire perdre un temps précieux. Pour une maîtrise optimale du temps, il importe de s'en tenir aux points proposés à l'ordre du jour.

⁴² La mission suggère de s'inspirer le cas échéant de la matrice RACI qui permet de ventiler en quatre pôles distincts les responsabilités de chacun (IEN, CPC, directeur d'école, enseignant) lors de l'élaboration d'un projet : la personne qui réalise la tâche et va en être responsable, celle qui la valide et veille à sa bonne exécution, la personne qui est consultée et apporte conseils et expertise, celle enfin qui tient à jour les étapes du progrès et est informée de sa mise en œuvre. <https://pyx4.com/blog/les-3-matrices-raci-pour-gerer-efficacement-votre-projet/>

Le directeur d'école doit être aguerri à la conduite efficace de réunion et à la manière dont elle permet d'atteindre un objectif initialement fixé et, pour ce faire, il doit savoir mener la réunion à un bon rythme de sorte que l'ordre du jour soit respecté dans le temps imparti. À ce propos, la mission a observé qu'un ordre du jour existe presque toujours dans les deux types de conseils et qu'il est le plus souvent respecté, comme les diagrammes ci-dessous en rendent compte :

Figure n° 14 : Définition et respect de l'ordre du jour



Si la mission a souvent observé des conseils caractérisés par une réelle volonté de partage et une expression satisfaisante du collectif dans une atmosphère de respect mutuel et de préoccupation du suivi des élèves, elle a toutefois perçu comme point d'amélioration, pour certains d'entre eux, un recentrage sur la thématique majeure à évoquer en évitant les anecdotes ou les débats qui décentrent de l'objectif de l'ordre du jour et qui peuvent expliquer le différentiel entre les points mis à l'ordre du jour et leur traitement effectif que soulignent les diagrammes ci-dessus. Un filtre efficace pour éviter cet écueil peut être de cibler et de formuler la finalité pédagogique se rattachant à chaque point mis à l'ordre du jour proposé. L'ordre du jour de chaque conseil, qui peut être construit de manière collaborative, devrait être communiqué en amont et comporter l'objectif que l'on se fixe et les éventuelles décisions attendues à son issue. La mission conseille aux directeurs d'école de porter une attention à l'ordre des points mis à l'ordre du jour, pour commencer systématiquement par ceux qui sont en lien avec la dimension didactique et pédagogique de sorte que les aspects organisationnels et le respect louable qu'ils ont tous de la mise en œuvre des priorités ministérielles n'éclipse toutefois pas les réflexions de nature pédagogique. Le directeur doit faire en sorte que chaque enseignant, et, au-delà, chaque personne invitée, intervienne à un moment donné de l'ordre du jour. Ce mode de management participatif permet d'instaurer des relations constructives entre les membres de l'équipe dans le cadre d'un fonctionnement rigoureux et solidaire.

3.1.2.4 Des documents et des ressources comme supports des discussions

La mission a observé des conseils qui prenaient appui sur un diaporama ou un document vidéoprojeté, facilitateurs de discussions collectives et de traces écrites solides du travail effectué lors des conseils. De nombreux directeurs ont compris l'importance de faire reposer les échanges sur des éléments concrets (textes officiels, ressources institutionnelles, outil d'un enseignant, manuel utilisé, vidéo inspirante d'une académie sur un sujet pédagogique ou une situation d'enseignement etc.) afin d'orienter et de nourrir la réflexion collective. Il importe de ce fait qu'il ait une connaissance précise des textes, des ressources et du matériel pédagogique préconisés⁴³. Les ressources pédagogiques font du reste l'objet d'échanges dans 36 % des conseils de maîtres observés. De manière générale, la mission encourage les directeurs d'école à conforter leur connaissance du cadre pédagogique institutionnel de référence, à savoir les guides et

⁴³ La mission a, sous cet aspect, rencontré une directrice d'école qui alerte sur le nombre de ressources bien supérieur, selon elle, à ce qu'une seule personne peut raisonnablement lire. Ce constat doit encore inciter les directeurs d'école à répartir les tâches et, ce faisant, s'assurer de l'implication de chacun.

ressources, fondés sur les avancées de la recherche scientifique et qui paraissent régulièrement sur le site du ministère. En effet, si la littérature institutionnelle est présente dans le discours, il convient de s'en emparer plus fortement et plus concrètement dans les équipes. Des échanges sur le matériel ont lieu dans la moitié de ces conseils. Ils portent sur les manuels (9 %), les fournitures (11 %), les outils numériques et les BCD (17 %).

Pour une conduite plus efficace de réunion, la mission rappelle pour conclure la présence aidante des éléments suivants :

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Un ordre du jour préparé et tenu2. Un contenu à teneur pédagogique (veille informationnelle et documentaire, compétences didactiques et pédagogiques, proposition d'outils, de pistes de réflexion, travail de production de situation de références communes)3. L'utilisation d'un diaporama-support ou d'un document-support4. La sollicitation des prises de parole5. La clarté dans les faits exposés et une communication aisée6. Des bilans intermédiaires7. Une conclusion synthétique qui reprend des objectifs clairs et précis permettant de dérouler un plan d'action collective diffusée à tous |
|--|

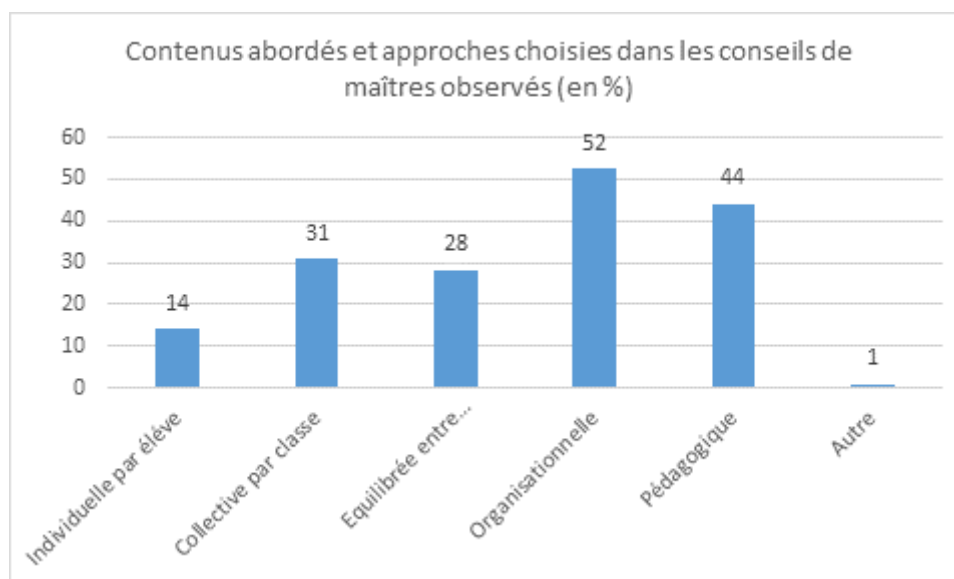
3.2. Des conseils de maîtres où dominant l'opérationnel et l'organisationnel

3.2.1. Les questions didactiques et pédagogiques encore insuffisamment mises en valeur

Les conseils des maîtres observés font souvent figure de lieux où l'on délivre de l'information, fonctionnelle ou administrative, et où l'on fait le point sur des dossiers en cours ou du travail à venir. L'organisation de l'école est l'objet des échanges dans 44 % de ces conseils, dans une variété d'enjeux bien large⁴⁴. Près d'un quart d'entre eux portent sur les horaires et les passations des évaluations nationales ainsi que sur les projets d'école. 43 % abordent la question des intervenants extérieurs. La mission a aussi assisté à de nombreux conseils où les échanges sur les questions d'organisation relatives aux projets, intervenants extérieurs, manifestations scolaires, etc. pouvaient prendre une place importante et réduire ensuite à la portion congrue les interventions ou réflexions pédagogiques. Si les actions éducatives constituent un levier fort de pilotage par le directeur, qu'elles relèvent d'un défi dans une discipline donnée, d'une sortie scolaire, d'une intervention extérieure, elles doivent être analysées plus finement au regard de leurs réelles finalités pédagogiques et leur véritable valeur ajoutée. Il est essentiel que le directeur d'école, en tant que pilote pédagogique, recentre son équipe sur les objectifs pédagogiques et non uniquement éducatifs des projets et qu'il fasse en sorte d'éviter une juxtaposition de projets qui se déploieraient en tuyaux d'orgue. La mission a trop peu souvent assisté à des conseils des maîtres où l'on s'interroge sur les finalités pédagogiques des séances, les processus d'acquisition et les pistes de remédiation.

⁴⁴ Par exemple, le calendrier des décisions d'orientation, le calendrier à venir des animations pédagogiques, l'emploi du temps des AESH, le loto de l'école, le carnaval, le projet numérique cycle 2-cycle 3, et même une soirée-pyjama à l'école (*sic*) avec la venue de deux conteuses, etc.

Figure n° 15 : Contenus abordés et approches choisies dans les conseils de maîtres observés



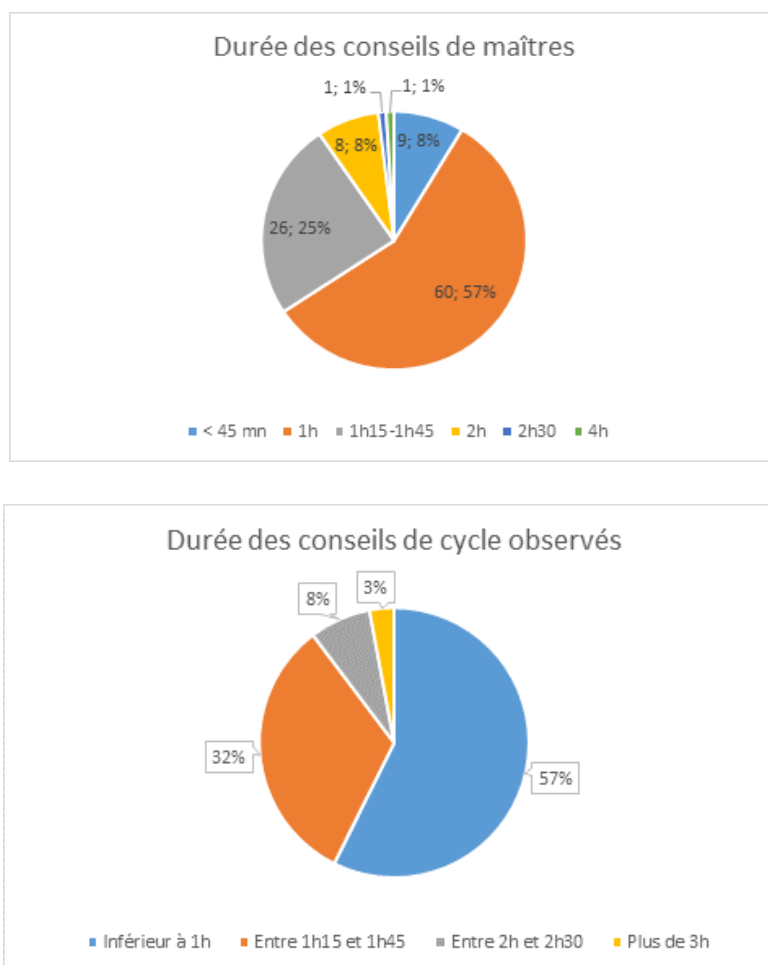
Lorsque la mission a observé des conseils des maîtres nourris sur le plan pédagogique, il s'est avéré parfois difficile de dégager clairement quelle était la finalité des échanges celle-ci étant insuffisamment formulée de manière explicite. Or, un conseil des maîtres doit identifier des objectifs précis qui permettraient de définir la stratégie pédagogique mise en œuvre. Aussi faut-il résolument utiliser les conseils de maîtres comme de possibles espaces performants de pilotage pédagogique en prévoyant des temps d'échange sur des points précis des programmes, en s'appuyant, pour piloter la réflexion, sur les enseignants les plus experts dans un champ donné, en faisant appel au besoin aux conseillers pédagogiques pour le lancement du conseil de maîtres. La mission a en effet assisté à des instances pédagogiques qui, en trop grand nombre, manquaient d'opérationnalité faute d'être des espaces où l'on analyse réellement les difficultés des élèves au-delà des constats et parfois d'une déploration collective. La mission a pu prendre connaissance de la complexité à prendre en charge collectivement et dans un temps donné les difficultés des élèves pour y remédier. Si les difficultés des élèves sont souvent finement identifiées, elles ne font pas suffisamment l'objet d'une véritable analyse. Dans le meilleur des cas, les enseignants proposent des ajustements de leurs pratiques. C'est pourquoi il est essentiel que le directeur d'école soit en situation d'impulser des changements et dispose de connaissances didactiques à jour, plus particulièrement sur les fondamentaux et la place pertinente qu'ils peuvent prendre dans la transversalité de toutes les disciplines enseignées. La différenciation pédagogique reste également un point peu construit à partir des observations des élèves et de leurs difficultés.

3.2.2. Une organisation temporelle et un contenu des conseils de maîtres à repenser

3.2.2.1 Fréquence et durée des conseils des maîtres

Pour plus de la moitié d'entre eux, les conseils des maîtres observés durent moins d'une heure, selon le schéma. Le même constat s'applique aux conseils de cycle.

Figures n° 16 : Durée des conseils observés en %



Les conseils des maîtres se tiennent à une fréquence soutenue qui peut correspondre à 45 minutes ou une heure hebdomadaire dans nombre d'écoles. Ils sont souvent positionnés sur la pause méridienne. La mission a souvent été accueillie au sein de conseils de maîtres ou de maîtres de cycle par des enseignants et leur directeur qui déjeunent tous les jours ensemble, ce moment convivial constituant en quelque sorte un conseil des maîtres permanent. Un tel format court de réunion lors de laquelle les enseignants déjeunent parfois ne permet toutefois pas d'approfondir ou d'affiner des questions didactiques et pédagogiques. À l'inverse, la mission a assisté à un conseil d'une durée de quatre heures qui comprenait à la suite un conseil des maîtres et un conseil des maîtres de cycles 1 et 2. Ce format s'est avéré trop long et a fini par mener à un essoufflement de l'équipe qui n'a pu épuiser un ordre du jour trop dense. Les conseils d'une durée de 2 ou 3 heures, un mercredi matin ou un soir jusqu'à deux fois par période où les membres de l'équipe sont pleinement disponibles ont paru à la mission plus efficaces que les conseils d'à peine une heure, placés sur la pause méridienne. Il peut s'y engager un véritable débat, préférable à une succession de témoignages. Si la mission a conscience que les déjeuners partagés permettent de développer du lien informel crucial pour la cohésion d'équipe, elle suggère néanmoins de ne pas en faire systématiquement un moment d'échanges organisationnels ou pédagogiques, mais d'en faire un vrai moment de ressourcement. La mission a aussi pu faire ici et là le constat de la croyance répandue entre les enseignants selon laquelle « *se voir entre deux portes* », comme l'a formulé l'un d'eux, pourrait suffire. Un directeur ira même jusqu'à presque balayer la nécessité de temps formels pour les questions fondamentalement pédagogiques : « *On pourrait fonctionner sans conseils, car les professeurs des écoles se voient souvent, mais certains conseils qui portent notamment sur le bilan financier ou la répartition des services sont incontournables et il faut qu'il y ait un temps d'échanges formalisés* ».

3.2.2.2 Un brouillage fréquent entre le pilotage éducatif et le pilotage pédagogique

La mission a observé que le sujet du climat scolaire était souvent abordé dans les conseils des maîtres. Dans l'approche dont il fait l'objet, le climat scolaire est trop peu corrélé aux apprentissages des élèves et aux

gestes professionnels, didactiques et pédagogiques, alors que les deux sujets sont pourtant étroitement liés. Sans un climat scolaire serein, les apprentissages sont certes plus difficiles à installer, mais des apprentissages motivants et structurés contribuent en retour à l'apaisement du climat scolaire. La mission a par exemple pris connaissance d'un projet de journal d'école qui permet précisément d'articuler climat scolaire et apprentissages motivants relatifs aux compétences d'organisation, de rédaction, de mise en page, de relecture et correction, de motivation par les recherches à faire, initiation aux débats, etc. Sa dimension créative (jeux à créer, mots croisés, feuilleton à épisodes à inventer et rédiger, etc.) peut être étroitement liée à des apprentissages et s'avérer porteuse en termes de développement cognitif et de climat scolaire. Dans un conseil des maîtres d'une école primaire de 22 classes, le bilan est mené sur une action mise en place dans le cadre du programme pHARe. La mise en place de « récréations alternées » qui limitent le nombre d'élèves dans la cour, a permis une meilleure surveillance et une baisse du nombre d'incidents et d'accidents⁴⁵. La question de l'extension et de la reconduction du dispositif était à l'ordre du jour. Dans un autre conseil des maîtres, la mission a observé des échanges nourris, sérieux et motivés, dans le cadre d'une réflexion collective qui cherchait à les articuler avec une construction progressive de l'enseignement moral et civique (EMC) à l'échelle de l'école. De manière générale, il importe de réfléchir aux modalités permettant de faire des formations à la laïcité un levier pour renforcer le travail fait par les équipes en enseignement moral et civique et à une articulation étroite entre les dispositifs nationaux et les programmations-progressions des apprentissages.

3.2.3. La réflexion pédagogique, soubassement incontournable de tout projet

Plus de la moitié des conseils des maîtres observés abordent la gestion des enseignements et des apprentissages. Les échanges portent, dans un quart des situations observées, sur les séquences et les séances d'enseignement. Environ deux tiers des conseils observés abordent des projets et actions pédagogiques, dont les projets CNR-NEFLE (« Notre École, faisons-la ensemble »). Au-delà de la série d'actions et de projets, l'enjeu consiste à articuler ces derniers avec une entrée pédagogique forte et de bien identifier les compétences précises qui y sont visées. Les choix qui président à l'entrée pédagogique d'un projet doivent être réfléchis, étayés sous l'angle pédagogique et être en lien étroit et systématique avec les progrès des élèves et l'élévation de leur niveau de connaissances et de compétences. De manière générale, tout projet fort pour l'école, qu'il concerne l'éducation physique et sportive (Génération 2024), le développement durable (label Éco-école ou projet E3D), les langues vivantes (label Euroscol), l'éducation aux médias et à l'information (EMI)⁴⁶, etc. devrait être mis en regard de réflexions didactiques et pédagogiques, et ouvrir, le cas échéant, sur des perspectives interdisciplinaires. Il est essentiel de réfléchir aux modalités de généralisation à l'échelle de l'école des pratiques intéressantes et porteuses de réussite pour les élèves et surtout de mener plus spécifiquement des concertations sur la maîtrise des fondamentaux en lien direct avec les projets : lecture et fluence de lecture, compréhension, mathématiques.

Conseil des maîtres d'une école située dans le département de la Gironde centré sur un projet national

Le conseil des maîtres prend pour objet la mise en œuvre du projet national « Dix jours sans écran ». En une heure, les enjeux de l'opération sont clairement présentés, le déroulement de l'opération est planifié et la liste des partenaires à impliquer, parmi lesquels les parents d'élèves, est dressée.

L'efficacité de ce conseil, dont la visée est opérationnelle, repose sur :

- l'animation rigoureuse assurée par la directrice de l'école, qui passe par une présentation claire et succincte des objectifs de la réunion, une bonne gestion des diverses prises de parole, des récapitulatifs réguliers des décisions prises et un bilan final qui inclut une dimension prospective ;
- la place laissée à l'enseignante qui pilote le projet ;
- la cohésion de l'équipe autour du projet ;
- la fluidité des relations avec la mairie qui permet, en temps réel, de déterminer un calendrier précis des temps de rencontres avec les parents d'élèves ;
- la bonne connaissance du tissu associatif local.

⁴⁵ Sur ce point, on pourra se référer à la Note d'information n° 24-04 des services de la DEPP (février 2024), Les signalements d'incidents graves dans les écoles publiques et les collèges et lycées publics et privés sous contrat en 2022-2023.

⁴⁶ Annexe 3. Projet éducation aux médias et à l'information (EMI) d'une école de la circonscription de Mimizan.

3.3. L'analyse didactique et la cohérence pédagogique : le cœur de cible à conforter des conseils de maîtres de cycle

3.3.1. Le rôle du directeur dans la cohérence entre les cycles et les niveaux

Le rôle du directeur, lorsqu'il préside le conseil des maîtres de cycle, consiste en un travail de coordination et d'impulsion. Il lui revient de mettre de la cohérence entre les cycles et les niveaux, de discerner l'objet de travail, de savoir écouter et guider la réflexion vers l'objet pertinent. S'il n'est pas toujours aisé dans les écoles, notamment celles de grande taille, de parvenir à une cohérence d'équipe, il faut viser au minimum une cohérence par cycle. 75 % des conseils de maîtres de cycle observés abordent les acquis des élèves ; un tiers d'entre eux, très souvent ceux de cycle 3, évoquent leur orientation. À cet égard, la mission constate que seuls 3 % des conseils de maîtres de cycle 3 observés accueillent un enseignant de collège. Dans l'idée de conforter la liaison école-collège et les apprentissages au cycle 3, la présence régulière et à tour de rôle des enseignants de sixième dans les conseils de maîtres de cycle 3, avec un soutien appuyé du principal de collège, peut présenter un avantage pour la continuité pédagogique et la sérénité du parcours des élèves. Les ressources pédagogiques sont évoquées dans 43 % des conseils observés et dans 86 % de ces conseils, les enseignants se questionnent sur des outils et ressources en faveur de la continuité pédagogique. Il peut s'agir d'une réflexion d'équipe sur des manuels ou des outils communs à choisir au sein d'un cycle, par exemple. La mission a ainsi assisté à un conseil de maîtres de cycle convaincant dans une école située en territoire ultramarin où des enseignantes évoquent la spécificité des difficultés de compréhension que peuvent rencontrer des élèves bilingues. En effet, le français possède une synonymie très large, alors qu'en créole un seul mot peut avoir une dizaine de sens en fonction du contexte d'interlocution. Les élèves créolophones, même lorsqu'ils maîtrisent bien la langue française, rencontrent donc sous cet aspect des difficultés particulières de compréhension. Lors de ce conseil de maîtres de cycle, les enseignantes réfléchissent à des propositions de différenciation et d'organisation de la classe afin d'y remédier au mieux. Dans une autre école maternelle, la mission a pris connaissance d'un projet éco-citoyen où l'on sensibilise les petites sections à ce qu'économiser les ressources naturelles veut dire, où l'on apprend aux moyennes sections à trier et où l'on sensibilise les grandes sections à des activités de recyclage et de végétalisation. Le rôle du directeur consiste à reformuler les propositions des uns et des autres dans un souci de cohérence de l'ensemble du projet et de complémentarité entre les différents niveaux de classe. Les échanges permettent d'harmoniser les pratiques et de réfléchir à l'implication des ATSEM mais aussi des parents sur la question des éco-gestes. Le conseil observé s'est achevé par une revue de littérature pour enfants assurée par la directrice sur la thématique de l'écologie. Un conseil de maîtres de cycle observé en maternelle s'est lui aussi distingué par sa qualité : entièrement consacré à une réflexion pédagogique sur le geste graphique, il s'est provisoirement conclu par des résolutions unanimes. Le rôle essentiel que jouent les enseignants de cycle 1 dans l'observation, l'appréciation des difficultés et le questionnement que peuvent soulever des élèves, a été observé lors de nombreux conseils de maîtres ou conseils de maîtres de cycle 1 et mérite à cet endroit d'être souligné.

Il existe aussi des conseils de maîtres intercycles entre enseignants d'une même école ou de différentes écoles, notamment en zones rurales ou isolées. Ils permettent de rassembler un nombre suffisant de participants et contribuent à une cohérence des actions à une plus grande échelle que le cycle ou l'école. À cet égard, les écoles primaires sont aussi des structures qui doivent permettre d'accentuer le lien intercycles, notamment entre les cycles 1 et 2 et au sein du cycle 3 (CM2-6^e). Si les liaisons sont questionnées dans un peu moins d'un tiers des conseils de maîtres observés, 77 % abordent toutefois la liaison maternelle-élémentaire.

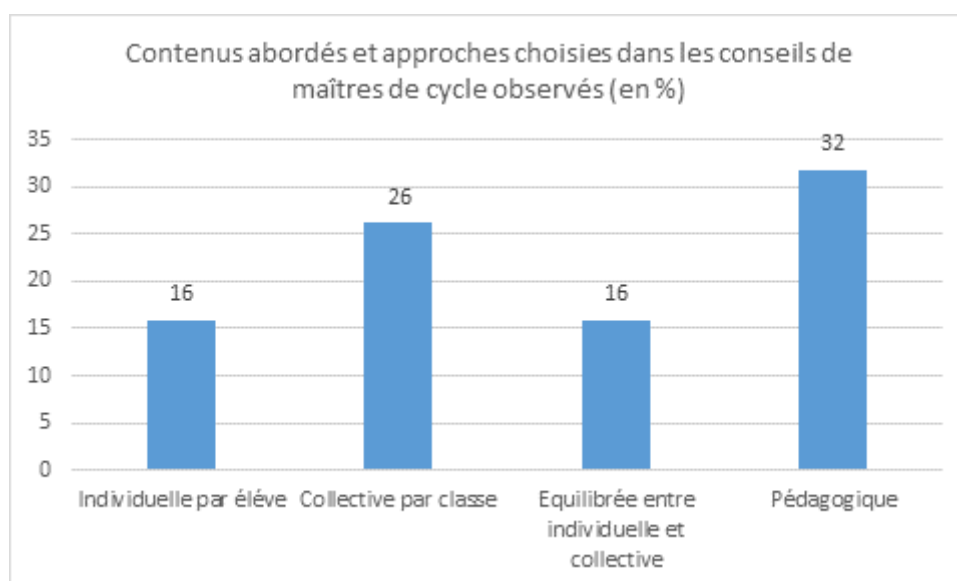
Quelques exemples peuvent être cités ici. La mission a rencontré deux directrices d'écoles voisines, l'une de l'école maternelle, l'autre de l'école élémentaire, qui partagent le même jour de décharge et s'y rencontrent régulièrement pour faire le point sur les niveaux grande section et cours préparatoire. La mission a assisté à quelques conseils de maîtres de cycle incarnant la liaison école maternelle - cours préparatoire, où un ou plusieurs enseignants de CP ou CE1 de l'école élémentaire proche et accueillant une majorité des élèves de l'école maternelle, sont invités dans le cadre d'un ordre du jour qui porte sur l'analyse des résultats aux évaluations nationales de CP. Dans un autre conseil de maîtres intercycles observé, une réflexion d'ampleur s'engage sur l'enseignement du lexique de la maternelle au CM2 selon une progressivité bien pensée afin d'améliorer la compréhension de tous les élèves. Les enseignants testent chacun des méthodes

pédagogiques puis partagent leurs expériences en présence de la coordonnatrice ULIS afin de faciliter les inclusions.

3.3.2. De la classe aux décisions d'école

En tenant compte des décisions individuelles, il s'agit désormais d'aller vers des décisions d'école, de prendre des engagements ou d'adopter des outils sur certains axes pédagogiques en les généralisant à toutes les classes de l'école. Lors des conseils, les échanges entre professionnels permettent d'envisager non seulement des réponses au niveau de la classe et de l'école, mais d'explorer aussi les liens déterminants à tisser avec la famille ou d'autres acteurs, notamment les enseignants de l'école élémentaire et les partenaires de l'école (service médicaux, paramédicaux, sociaux, etc.). Réfléchir avec le collectif d'enseignants aux programmations, aux progressions, aux évaluations et élargir le regard aux parcours et progrès des élèves de l'école, et non plus uniquement aux élèves de chaque classe, fait désormais partie des responsabilités incombant aux directeurs.

Figure n° 17 : Contenus abordés et approches suivies dans les conseils de maîtres de cycle observés



La mission souhaite rendre compte ici de la description d'un **conseil de cycle 1** dans le département de **la Marne** qui se déroule sur trois heures un mercredi matin en présence des neuf enseignants de l'école et de quelques ATSEM. L'objectif annoncé vise à préparer la semaine de la laïcité. La réunion est organisée en trois temps. Une première intervention pilotée par la directrice a pour objectif de faire réfléchir collectivement aux modalités de mise en œuvre du principe de laïcité en maternelle. Après une approche globale nourrie d'échanges qui s'appuient sur des textes officiels vidéo-projetés, la directrice présente de nombreuses ressources : albums jeunesse, jeux, vidéos, etc. Elle précise pour chacune d'entre elles les objectifs ciblés et invite ses collègues à réagir et enrichir cette présentation de leurs expériences. Un projet d'école « l'arbre de la laïcité » ainsi que des projets par niveau sont choisis avant que les enseignantes et les ATSEM présents se regroupent, dans un second temps, en ateliers par niveau de classe. Chacun des groupes finalise les projets qui seront menés lors de cette semaine et inscrit les actions à engager à l'aide d'un retro planning.

Un des membres du groupe rédige un compte rendu qui sera remis à la directrice. L'une des ATSEM participe aux échanges en référence à son expertise pour les travaux artistiques. Un dernier temps de restitution des décisions prises au sein de chacun des ateliers est rapidement mené. Chaque porte-parole de groupe présente les décisions arrêtées. La directrice clôture le conseil en précisant qu'elle insèrera les comptes rendus de chaque atelier au sein du compte-rendu de conseil de cycle.

Les observations faites par la mission amènent à réfléchir aux leviers à disposition qui peuvent permettre aux conseils de maîtres et de maîtres de cycle d'évoluer de manière plus prégnante vers des espaces de décisions collectives et efficaces. Le premier point d'appui pour le directeur et l'équipe est incontestablement l'évaluation des élèves comme celle des écoles. Le second point d'appui doit être celui de formations ciblées et étayées au niveau académique comme départemental.

4. La culture de l'évaluation, point d'appui du directeur d'école pour un pilotage pédagogique efficace

Un pilotage pédagogique renforcé implique pour le directeur de cultiver une approche systémique des attendus en termes de résultats et de performance. Pour ce faire, il peut articuler les résultats des élèves aux évaluations nationales et à l'évaluation d'école. Cette dernière, qui permet à tous de mieux connaître l'école et de se recentrer sur un diagnostic et des objectifs partagés, constitue un bon levier pour la cohésion d'équipe et le choix des orientations principales. Les directeurs perçoivent fort bien la possibilité qu'ouvre le pilotage par les indicateurs pour la création d'une culture commune autour des évaluations, qu'il s'agisse des évaluations nationales standardisées ou des évaluations d'école dans leur phase interne comme externe. L'un d'eux le formule ainsi : « *Désormais, les résultats aux évaluations sont la boussole de travail* ». Les évaluations sont partout identifiées comme un véritable levier d'impulsion et d'action pédagogique, un moyen d'évaluer les effets des prises de décision et d'acculturer les directeurs – puis les enseignants – à mobiliser les indicateurs pour une réflexion intensifiée sur les pratiques et les actions. Si le pilotage pédagogique doit se fonder sur un tissage étroit avec l'analyse des résultats des élèves de l'école aux évaluations nationales, il ne saurait s'y réduire. Les plans nationaux de formation (mathématiques, français, maternelle, renforcement de l'enseignement de sciences et technologie, plan langues vivantes) constituent un point d'entrée intéressant en matière de pilotage pédagogique. Le « pacte enseignant »⁴⁷ a également pu être présenté, mais plus à la marge, comme un possible instrument de pilotage pédagogique, tout comme les projets NEFLE déposés dans le cadre du Conseil national de la refondation. C'est cet ensemble liant les résultats des élèves au contexte de l'école et aux dynamiques développées par l'équipe que l'évaluation de l'école permet aussi de mettre en valeur et d'améliorer.

4.1. Les évaluations nationales des élèves, levier majeur de pilotage pédagogique

4.1.1. Le traitement des résultats des élèves : du constat à l'interprétation, de l'intuition à l'objectivation

De l'avis d'une large majorité d'acteurs rencontrés, cela relève désormais de l'évidence pour nombre de directeurs d'école de s'interroger sur l'exigence de performance et d'accompagnement scolaires. Si la pertinence des évaluations nationales standardisées tend à faire consensus, les difficultés rencontrées par les équipes pour en interpréter les résultats et tracer des pistes de remédiation sont, en revanche, réelles. Or, aussi longtemps que les difficultés scolaires des élèves ne feront pas l'objet d'une analyse fine, il s'avèrera difficile de proposer des remédiations opérationnelles⁴⁸. La mission a toutefois pu constater une grande diversité d'outils de présentation des résultats aux évaluations par école et par circonscription. La mission encourage vivement la création de fiches standardisées longitudinales qui pourront faire l'objet d'une exploitation plus fine et plus détaillée par l'équipe de circonscription.

Installées désormais pour les classes de CP, CE1, CM1 et à l'entrée en sixième, constituant un indicateur objectif et fiable qui s'inscrit dans la durée, les évaluations nationales standardisées permettent au directeur et à son équipe d'avoir une visibilité sur le parcours de l'élève depuis la maternelle jusqu'à l'entrée au collège. Dorénavant, c'est bel et bien sur leur base que l'on élabore des projets ou qu'on souhaite le faire, en lien avec les compétences à travailler qu'elles ont permis d'identifier : faisant suite à un constat d'items échoués aux évaluations nationales de CM1, l'équipe d'une école a pris la décision d'adopter les progressions proposées dans la grammaire officielle, outil institutionnel dédié⁴⁹. Cela illustre la nouvelle dynamique déjà engagée dans nombre d'écoles pour structurer le pilotage et revisiter les modalités possibles de l'action collective.

Le point central des évaluations nationales en termes de pilotage doit conduire à une lecture affinée et contextualisée des résultats afin de nourrir l'action pédagogique des directeurs et des équipes. Les

⁴⁷ <https://www.education.gouv.fr/les-missions-complementaires-du-pacte-enseignant-378856>

⁴⁸ À cet égard, la mission souhaite rappeler que l'étude de la DEPP *Évaluations repères 2023. CP, CE1. Premiers résultats* a révélé qu'« en 2023, 83 % des enseignants estiment que cette évaluation leur a permis de confirmer des difficultés d'élèves et 58 % considèrent que l'évaluation leur a permis de déceler des difficultés. 64 % des enseignants déclarent que cette évaluation leur a permis de disposer de repères pour mettre en place une réponse pédagogique ciblée auprès de leurs élèves dès le début de l'année », p. 72.

⁴⁹ Guides fondamentaux pour enseigner. La grammaire du français du CP à la 6^e.

évaluations nationales seront un véritable levier pédagogique dès lors que l'on saura s'en emparer avec une compréhension plus aiguë des procédures et processus en jeu lors des passations, que l'on prendra du recul sur les gestes professionnels, que l'on adoptera une approche collective de la place de chaque enseignant au service d'observations et de pratiques partagées. Par ailleurs, partir et toujours repartir des résultats des élèves et de leur parcours ouvre la perspective de conserver de la permanence dans l'approche collective et de tenir un discours pédagogique stabilisé. Le directeur d'école a donc pour rôle d'y introduire de la lucidité et de l'objectivité. Si la mission insiste autant sur l'importance de l'objectivité des constats dans l'analyse des évaluations nationales, c'est aussi parce que ces dernières relèvent d'une mesure nationale et sont de nature à donner au directeur un surcroît de légitimité.

4.1.2. Progresser du constat partagé à l'interprétation fine des résultats sous l'égide du directeur d'école

La mission a observé à plusieurs reprises une approche des résultats désordonnée et incomplète qui demande d'intensifier les actions de formation à destination des directeurs sous cet angle, car c'est en dernière instance à eux qu'il revient de fournir aux enseignants de leur équipe les bonnes clés d'analyse des résultats aux évaluations nationales. Les inspecteurs généraux ont ainsi souvent observé des conseils de maîtres ou de maîtres de cycle où les éléments d'éclairage apportés pour expliquer les résultats des élèves restaient trop en surface de la réflexion didactique et pédagogique requise et n'allaient guère au-delà du diagnostic descriptif alors que l'enjeu doit être d'aboutir à des actions concrètes. Le passage des résultats bruts des évaluations à leur interprétation en termes de gestes et choix professionnels et à la mise en œuvre de pistes pédagogiques et didactiques, de nature à permettre de comprendre les items chutés sur certaines compétences et à combler les déficits constatés, reste une difficulté partagée par nombre d'équipes. Réaliser ce passage est du reste loin d'être aisé, car il demande de réfléchir aux objectifs d'apprentissage qui sous-tendent les différents items, aux procédures d'apprentissage mises en œuvre, aux erreurs faites et à leur origine. Cela demande du temps, du recul, de la réflexivité, un accompagnement le cas échéant. Des documents nationaux sont à disposition sur Éduscol⁵⁰, mais encore trop peu utilisés par les équipes dans les écoles.

4.1.3. Fédérer son équipe autour des résultats aux évaluations nationales standardisées

En tant que pilote pédagogique de l'école, le directeur doit fédérer l'équipe autour d'une analyse approfondie des items prédictifs de compétence, réussis comme chutés, et susciter une réflexion collective sur le développement et le fonctionnement cognitif des élèves, la diversité des profils et des rythmes d'apprentissage, les pratiques à privilégier parce que scientifiquement fondées et étayées, les modalités de différenciation à installer. Il est de sa responsabilité d'articuler les demandes institutionnelles avec les besoins identifiés au niveau de l'école qu'il pilote, en les adaptant à son contexte spécifique le cas échéant. Parmi les questions que le directeur d'école doit se poser, on trouve, par exemple, une interrogation sur le rôle exact des APC, si les résultats des élèves de l'école ne progressent pas suffisamment entre le CP et le CM1 et une réflexion sur les changements à y apporter pour que leur utilité s'incarne véritablement dans les résultats des élèves. Le directeur d'école doit pouvoir faire preuve d'un esprit critique s'exerçant au bénéfice des résultats des élèves et de leur parcours avec à la clé une vraie volonté de déployer des pistes pédagogiques pour les améliorer. Il peut pour cela solliciter un appui auprès de l'inspecteur de circonscription si nécessaire, tant pour concevoir une organisation particulière des APC sur l'année par exemple, que pour réussir le cas échéant à convaincre l'équipe enseignante. L'inspecteur et l'équipe de circonscription doivent accompagner ces initiatives.

4.2. L'arrimage du projet pédagogique à l'évaluation d'école

Depuis la création en 2019 du Conseil d'évaluation de l'école (CEE), chaque école fait désormais l'objet d'une évaluation tous les cinq ans. Une phase d'autoévaluation et une autre d'évaluation externe conduisent à la rédaction d'un rapport d'évaluation puis du projet d'école. Une évaluation externe efficace s'appuie sur l'autoévaluation avec l'objectif majeur d'accompagner l'école et d'ouvrir des voies d'amélioration quant aux manques ou marges de progrès identifiés lors de la première phase. Il convient de noter que certains directeurs concernés par la phase d'autoévaluation ont mentionné la charge de travail nécessaire à

⁵⁰ <https://eduscol.education.fr/887/evaluations-nationales-et-tests-de-positionnement>

l'autoévaluation tout en en reconnaissant aussi la dimension formative pour l'équipe et pour eux-mêmes. Cet investissement est toutefois récompensé dans l'élaboration du projet d'école, rendue ainsi plus efficace. Si les enseignants ont pu au départ le vivre comme une tâche supplémentaire, ils ont fini par reconnaître que ce travail de concertation, de réflexion et de rédaction avait permis d'objectiver et d'identifier les priorités à travailler pour leur école, en se fondant plus particulièrement sur les résultats aux évaluations. Il a été naturellement et collectivement acté de mettre en lien le rapport d'auto-évaluation avec le projet d'école.

4.2.1. Le directeur, vrai pilote de l'autoévaluation de l'école

Ce processus d'évaluation permet d'établir un état des lieux partagé prenant appui sur l'objectivité d'indicateurs et une analyse des actions à mener par les différentes parties prenantes. Il vise à développer la capacité d'initiative et d'innovation de l'école et doit induire une transformation de long terme. Lorsque les directeurs ont participé à des évaluations externes, ils considèrent la démarche comme très formative pour eux (découverte du fonctionnement d'un collège ou d'une autre école, prise de recul, valorisation professionnelle, etc.). La dynamique des évaluations a progressivement installé une prise de conscience collective du rôle du directeur dans le pilotage de l'école et les équipes s'en trouvent, elles aussi, dynamisées, par la définition d'une trajectoire de développement à cinq ans. Les concertations entre le directeur d'école et les professeurs des écoles dans le cadre de la phase d'autoévaluation ont ainsi pu renforcer la cohésion d'équipe et faire réfléchir les directeurs à l'intérêt de la délégation. La phase d'évaluation externe de l'école vient bonifier la phase d'autoévaluation. Une articulation renforcée entre le rapport d'évaluation d'école et le projet d'école qui doit y prendre appui pour se construire est de nature à stabiliser l'école dans son diagnostic et les axes stratégiques à déployer, en nombre restreint pour une meilleure efficacité, pour combler de potentiels déficits. Dans un collège d'IEN, une boîte à outils par domaine et sous-domaines a été constituée dans le but d'aider les directeurs à prendre en main les évaluations d'école. Elle comprend la trame d'autoévaluation et celle du projet d'école. Une fois achevée l'autoévaluation, les directeurs prennent appui sur les recommandations des évaluateurs externes qui leur fournissent des éléments de réflexion pour le projet d'école construit en lien avec le projet académique et adossé aux résultats des élèves afin de déterminer les priorités sur lesquelles l'équipe va travailler. Ainsi, les directeurs prennent conscience que tout est lié et fait sens. En effet, l'une des missions de tout directeur d'école est de s'assurer que le projet d'école vive et soit effectif dans une dimension collective et partagée aux différentes phases de sa construction (analyse diagnostique, élaboration, mise en œuvre, évaluation, etc.). Si le projet d'école est un levier de pilotage essentiel du directeur, il reste l'affaire de tous. Grâce au projet d'école qui porte l'articulation entre les différents niveaux de pilotage, à savoir national, académique, départemental et local, le directeur devient un maillon essentiel dans toute une chaîne de pilotage.

4.2.2. L'équipe enseignante, un levier essentiel de pilotage pour le directeur

Une équipe pédagogique peut parfois être caractérisée par un manque de stabilité important de même qu'une école peut l'être par la présence de dispositifs spécifiques telles que les classes bilingues ou les classes à horaires aménagés⁵¹, de même que ceux dédiés aux élèves allophones ou en situation de handicap : UPE2A, ULIS, DAR⁵², par exemple. Ce sont là des éléments qui complexifient la dynamique d'école, comme écrit plus haut, mais qui sont aussi souvent de bons leviers de pilotage. De nombreux directeurs ont souligné l'excellente cohésion de l'équipe qu'ils ont souvent présentée comme un levier précieux et indispensable de pilotage. La mission d'inspection générale a effectivement pu observer des directeurs soutenus et aidés par des collègues motivés et impliqués pour construire des outils communs au service de l'école, en recherche d'une cohérence dans l'action pédagogique (évaluations, soutien scolaire, orientation, partage de méthodes) et force de propositions pour des projets de l'école. Les constellations, qui créent une dimension collective dans les écoles, doivent aussi être mentionnées comme un outil de pilotage et de projet collectif. Le savoir-faire d'un directeur, sa volonté, ainsi que les compétences, l'expérience et l'amour du métier de certains membres de l'équipe, constituent souvent un excellent potentiel.

Les directeurs d'école qui ont participé aux constellations dans le cadre des plans mathématiques et français s'emparent souvent avec pertinence des problématiques pour les réinvestir ensuite durant un conseil des maîtres et se concentrent sur les fondamentaux pour faire en sorte que la pédagogie de tout projet soit au

⁵¹ Musique (CHAM), danse (CHAD), théâtre (CHAT), voix (CHAV), etc.

⁵² Dispositif d'autorégulation pour les élèves autistes.

service des apprentissages objectivés. Dans l'académie de la Guadeloupe, les directeurs participent systématiquement aux formations en constellation relatives aux Plans mathématiques et français et peuvent ainsi dans le cadre des observations croisées, découvrir et analyser les gestes professionnels, enrichir leurs connaissances didactiques et pédagogiques avec l'aide des formateurs *in situ*, dans les classes. Une directrice exerçant dans un autre territoire explique, par exemple, qu'une constellation dans le cadre du plan français a permis de mettre en place un outil sur la production d'écrits dans toutes les classes et d'homogénéiser les pratiques. Pour autant, le fait qu'un directeur soit un ancien enseignant de l'école peut parfois rendre délicat son positionnement comme pilote pédagogique : en effet, il peut arriver que l'équipe pédagogique mette un certain temps à identifier sa « mue » professionnelle. Il peut aussi exister des points de désaccord pédagogique de fond au sein d'une équipe comme, par exemple, sur le geste graphique en cours préparatoire (CP) ou sur l'usage d'un manuel.

Il est important de préciser que l'autonomie des directeurs, encore pour certains en construction à ce stade sur des sujets administratifs mais aussi pédagogiques, doit aller de pair avec une prise de conscience des enseignants concernant le croisement de leur responsabilité individuelle et de la responsabilité collective de l'équipe dans la réussite des élèves. Le directeur doit pouvoir s'appuyer sur une équipe qui accepte le diagnostic et se positionne dans une démarche de progrès et d'amélioration de l'efficacité des gestes professionnels, démarche qui n'est pas une remise en question, mais une réponse aux besoins des élèves et à l'objectif premier de l'École : la réussite de tous.

4.2.3. Les projets et les dispositifs : des possibilités élargies de pilotage pédagogique qui s'inscrivent dans la logique d'évaluation de l'école

Les directeurs d'école disposent d'autres possibilités de pilotage qui s'inscrivent dans la logique d'évaluation de l'école. Parmi elles, on peut citer les projets CNR Éducation-NEFLE. Lancés à Marseille par le président de la République en septembre 2021 sous la forme du dispositif expérimental « Marseille en grand » destiné à être généralisé à l'ensemble du territoire, ces projets sont fondés sur une logique qui consiste à demander aux équipes de terrain d'identifier les sujets les plus porteurs et pertinents au regard de leur contexte territorial, social, éducatif, etc. Ils ouvrent la possibilité au directeur d'école de faire appel à des personnels motivés et en adéquation avec les projets. Il s'agit là d'un levier d'action pertinent pour faire évoluer les choix pédagogiques des écoles et effectivement perçu comme tel sur le terrain. Il présente comme autre atout de générer une implication des équipes et de faire monter en compétences les professeurs des écoles sur la dimension collective de leur travail⁵³. Sur ces projets précisément, certains directeurs ont bénéficié de l'appui du référent direction d'école, des conseillers pédagogiques ou des équipes de proximité constituées par l'inspecteur de circonscription.

Si les projets NEFLE ont notamment permis une montée en compétences des directeurs sur la conduite de réunions et d'animation d'un collectif et une libération de la créativité des équipes, la mission souhaite toutefois mettre en garde contre un possible glissement qui ferait de ces projets le cœur essentiel des échanges lors des conseils. Ils contribuent néanmoins à donner une visibilité nouvelle relative à la vie des écoles et à impulser une dynamique d'ensemble.

Les Jeux Olympiques et Paralympiques ont aussi fait figure cette année de levier ponctuel de pilotage qui a souvent mobilisé les directeurs et leur équipe. Le label Génération 2024⁵⁴ qui y est associé a suscité un engouement et une dynamique dans maintes écoles. L'éducation physique et sportive peut, de manière plus pérenne, constituer un riche levier de pilotage et une modalité possible pour donner une identité forte à une école en créant un sentiment d'appartenance de toute l'équipe. L'éducation physique et sportive permet aussi de sensibiliser toute l'équipe pédagogique et les élèves de l'école à la question du handicap par toutes les modalités existantes de sport adapté. Elle permet encore de révéler les compétences des élèves, d'augmenter leur confiance en eux-mêmes, de les sensibiliser à la santé. La mission recommande de mettre les actions sportives en lien avec une entrée pédagogique forte pour travailler de manière ciblée les compétences des élèves dans des disciplines telles que les mathématiques, les sciences et la technologie, ou

⁵³ La mission souhaite mentionner que le volet budgétaire et financier du montage de projets nécessite de la part des directeurs des compétences qu'ils maîtrisent souvent peu. Les formations qui leur sont proposées devraient tenir compte de cet aspect.

⁵⁴ Programme d'appui à l'organisation des jeux Olympiques et Paralympiques à Paris en 2024, Le sport au service de la société, qui a été validé en Conseil des ministres le 22 mars 2017 et indique dans sa mesure 1 : « Créer un label Génération 2024 pour les établissements scolaires et universitaires ».

la dimension du vivre-ensemble. Les projets transdisciplinaires sont souvent fédérateurs pour emporter l'adhésion de l'équipe pédagogique autour d'une préoccupation pédagogique. Ainsi de cette école du département de la Seine-Maritime qui doit accueillir la flamme olympique à l'été 2024 et qui a décidé de faire du passage de cette dernière un levier pour l'enseignement de la géographie. Dans ce contexte, la directrice a aussi associé au conseil de maîtres la conseillère pédagogique de circonscription-EPS.

5. Les enjeux de formation et d'accompagnement des directeurs d'école

Les décrets d'application de la loi Rilhac impliquent de faire évoluer les modalités de formation initiale et les actions de formation continue afin de contribuer plus fortement à la professionnalité des directeurs. Au-delà des actions de formation, les directeurs d'école sont associés à différents dispositifs dans la circonscription ou le département leur permettant d'appréhender le fonctionnement du système éducatif et de l'institution, d'identifier les acteurs, de maîtriser les procédures. Beaucoup d'entre eux souhaitent participer à des constellations des Plans français et mathématiques. Leur pilotage pédagogique pourrait s'enrichir des thématiques abordées et outils présentés dans le cadre de ces formations. Au cours des deux dernières années scolaires, les formations se sont aussi concentrées pour tous sur des dispositifs tels que pHARe, NEFLE, le respect du RGPD ou les valeurs de la République. La mission a pris la mesure de la créativité et de l'engagement des directeurs et de leurs équipes, mais aussi du rôle de l'institution dans la formation et l'accompagnement des directeurs, à court terme, et dans leurs conditions d'exercice, à moyen et long terme compte tenu du contexte budgétaire et du nombre d'écoles en France.

La formation initiale et continue des directeurs doit être ciblée et consistante⁵⁵. Elle a une incidence sur l'autonomisation recherchée des directeurs vis-à-vis des inspecteurs. La mission a rencontré des directeurs d'école en poste depuis de longues années et ne bénéficiant d'une formation à exercer cette mission que depuis deux ou trois ans seulement. Certains directeurs nommés tardivement ou en intérim n'ont par ailleurs pas pu bénéficier de la formation initiale. Nombre d'inspecteurs rencontrés souhaitent pouvoir considérer les directeurs d'école comme des relais des politiques départementales et sont en demande d'une montée en compétences les concernant. La mission a aussi pu entendre que le métier de directeur est un « *métier qu'on apprend en faisant* », « *qu'on apprend en marchant* ». L'expérience de terrain doit se doubler d'une solide formation qui permette au directeur de répondre aux sollicitations de tous ordres qui relèvent de sa responsabilité. La mission a rencontré de nombreux directeurs volontaires et engagés, mais souvent encore peu experts ; ils ont et ressentent un vrai besoin d'être accompagnés et mieux formés. Les inspecteurs identifient dans leur grande majorité les besoins de formation suivants : la responsabilité juridique, les outils numériques, la gestion de cas complexes d'enfants hautement perturbateurs et dont les signalements sont en forte augmentation, l'école inclusive, l'enseignement artistique et culturel (EAC), le Plan maternelle, les sorties scolaires, les projets NEFLE, enfin la gestion de crise qui fait aussi l'objet d'une demande croissante de la part des directeurs d'école. On le voit à cette énumération : le pilotage pédagogique n'est pas au cœur des préoccupations des directeurs d'école qui sont en demande de formations de multiple nature, notamment relatives aux dimensions administratives et sécuritaires de leur métier. De leur côté, les inspecteurs et leurs équipes font leur possible pour répondre à ces demandes centrées sur l'exercice quotidien et concret des fonctions de directeur. Or, il est essentiel de mettre en place également des formations de directeurs, initiale et continue, centrées sur le pilotage pédagogique de dispositifs récents et précis, comme les GS, CP ou CE1 dédoublés en réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+) lorsque des directeurs sont nouvellement nommés dans une école située en éducation prioritaire ou qu'ils en obtiennent la direction par voie de mutation, pour les plus anciens. Il est de même essentiel de les former à l'articulation à établir entre les ressources institutionnelles et leur propre pilotage.

⁵⁵ Annexe 4. Exemple de déclinaison d'axes de la formation initiale à destination des directeurs d'école. Document fourni par le département du Morbihan.

5.1. Une mise en place complexe des actions de formations

5.1.1. Rappel du cadre réglementaire relatif à la formation initiale et continue des directeurs

Nature de la formation	Texte officiel de référence	Opérateur de la formation	Volume horaire	Statut de la formation	Contenus de la formation
Formation initiale	Arrêté du 24 février 89 <i>BOEN</i> n° 10 du 9 mars 89	Département	4 x 1 semaine	Obligatoire	choisis par l'équipe de formateurs désignée par l'Inspecteur d'Académie en fonction des priorités nationales et locales
Formation initiale	Arrêté du 4 mars 1997	Département	Formation initiale de 3 semaines avant la prise de fonction et de 2 semaines après la prise de fonction	Obligatoire	- connaissance des programmes de l'école primaire et des autres textes officiels s'y rapportant ; - connaissance de l'administration du système scolaire, du fonctionnement de l'école et des structures qui l'entourent ; - les relations et l'information au sein de l'école avec tous les partenaires de l'école ainsi que l'animation du travail de l'équipe pédagogique ; - l'administration communale et ses responsabilités en matière scolaire.
Formation initiale et continue	Circulaire n° 2014-164 du 1 ^{er} décembre 2014 Arrêté du 28 novembre 2014 - <i>JORF</i> du 9 décembre 2014	Département selon le texte Possibilité académique au regard des EAFC	Formation initiale de 3 semaines + 2 semaines + 3 jours	Obligatoire	La formation des directeurs d'école a pour objectif de leur permettre d'assurer les responsabilités inhérentes au pilotage pédagogique, au bon fonctionnement de l'école et aux relations avec les représentants légaux des élèves et les partenaires de l'école. Cette formation spécifique porte sur les compétences et les connaissances liées à : - l'organisation du système éducatif ;

			Formation continue : non précisée	non précisé	- l'admission, l'accueil, la surveillance et le suivi de l'assiduité des élèves ; - l'accessibilité de l'école pour les élèves à besoins éducatifs et pédagogiques particuliers ; - l'animation et la conduite du projet pédagogique de l'école ; - la coordination de l'équipe pédagogique ; - la conduite du conseil d'école et du conseil des maîtres qu'il préside ; - la répartition des moyens d'enseignement et l'organisation des services des personnels ; - l'élaboration et le suivi du règlement intérieur, premier vecteur d'une vie scolaire sereine et propice aux apprentissages ; - en lien avec les autorités administratives compétentes, la prise de décision visant à assurer la sécurité des personnes et des biens, l'hygiène et la salubrité de l'école sur le temps scolaire ; - le dialogue avec la commune ou l'établissement public de coopération intercommunale compétent, le cas échéant avec d'autres collectivités territoriales ; - la relation avec les familles, les représentants légaux des élèves et les représentants élus des parents d'élèves, les associations et les autres services de l'État.
Formation	Circulaire du 25 août 2020	Département	2 jours	Obligatoire	non précisés
Formation	Décret n° 2023-777 du 14 août	Département	Non précisé	Obligatoire	Art. 8. – Pour être inscrits sur la liste d'aptitude, les instituteurs et les

1/ Préalable à l'inscription sur liste d'aptitude (LA) 2/ Formation d'adaptation à l'emploi	2023 relatif aux directeurs d'école				professeurs des écoles qui n'ont pas déjà bénéficié d'une formation au titre de l'exercice des fonctions de directeur d'école doivent avoir suivi une formation de préparation à la fonction de directeur d'école. Tout directeur d'école nouvellement nommé suit une formation au plus tard six mois après sa prise de fonction. Les modalités d'organisation de ces formations ainsi que leur durée sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale.
1/ Formation des directeurs d'école suite à leur nomination à cet emploi	Arrêté du 21 mars 2024 modifiant l'arrêté du 28 novembre 2014 portant organisation de la formation des directeurs d'école	Département	3 semaines	Obligatoire	- l'organisation du système éducatif ; - l'admission, l'accueil, la surveillance et le suivi de l'assiduité des élèves ; - l'accessibilité de l'école pour les élèves à besoins éducatifs et pédagogiques particuliers ; - l'animation et la conduite du projet pédagogique de l'école ; - la coordination de l'équipe pédagogique ; - la conduite du conseil d'école et du conseil des maîtres qu'il préside ; - la répartition des moyens d'enseignement et l'organisation des services des personnels ; - l'élaboration et le suivi du règlement intérieur, premier vecteur d'une vie scolaire sereine et propice aux apprentissages ; - en lien avec les autorités administratives compétentes, la prise de

					décision visant à assurer la sécurité des personnes et des biens, l'hygiène et la salubrité de l'école sur le temps scolaire ; - le dialogue avec la commune ou l'établissement public de coopération intercommunale compétent, le cas échéant avec d'autres collectivités territoriales ; - la relation avec les familles, les représentants légaux des élèves et les représentants élus des parents d'élèves, les associations et les autres services de l'État.
Formation préalable à l'inscription sur la liste d'aptitude à l'emploi de directeur d'école		Département	3 jours	Obligatoire	Préparation aux responsabilités exercées par les directeurs d'école.

Il convient de préciser que les actions de formation assurées en amont de l'inscription sur la liste d'aptitude et ciblant les futurs nouveaux directeurs ont été étendues, dans certains départements, aux directeurs faisant-fonction, souvent des professeurs des écoles prenant les postes vacants de directeur d'école pour que l'école puisse fonctionner, et aux directeurs en intérim. Ceux qu'on appelle « chargés d'école » méritent aussi d'être évoqués : en effet, ne souhaitant pas figurer sur la liste d'aptitude, ils ne bénéficient d'aucune formation. Les directeurs faisant-fonction bénéficient souvent d'une formation qui prend la forme d'une « trousse de secours » dispensée pendant environ quatre jours en juillet puis souvent deux jours en septembre et où la focale porte sur les aspects sécuritaires et administratifs les plus urgents à maîtriser. Le pilotage pédagogique n'y est pour ainsi dire pas abordé faute de temps.

La formation initiale des directeurs est prolongée par un dispositif de formation continue adapté et régulé par des formateurs. Elle s'efforce de tenir compte des constats effectués en référence à l'ensemble des compétences répertoriées par le référentiel métier des directeurs d'école primaire. La mission a pu constater que les contenus de formation initiale les plus largement proposés ont trait à la sécurité et à la gestion de crise ainsi qu'au nouveau cadre législatif de la direction d'école. Une formation initiale de directeurs comprend souvent les points de passage obligés suivants : protection de l'enfance, santé scolaire, impulsion de projets, inclusion scolaire, laïcité et valeurs de la République. La formation, qu'elle soit initiale ou continue, doit aujourd'hui impérativement intégrer des thématiques non négociables telles que le principe de laïcité ou le harcèlement scolaire. Pour les nouveaux directeurs, les compétences requises pour s'adresser au public et aux partenaires de l'école (familles, élus, intervenants, etc.) font, dans certains territoires, l'objet de demandes récurrentes. Pour les directeurs plus anciens, les demandes portent sur des aspects qui étaient moins dans leurs usages : l'art de concerter et de fédérer, la démarche de projet, les besoins particuliers des élèves en grande difficulté, l'informatique et la bureautique.

La délivrance d'informations a tendance à prédominer sur la formation proprement dite et l'espace dédié aux questions didactiques ou pédagogiques fait figure de parent pauvre, même si les récents plans de formation que la mission a pu consulter pointent résolument en direction d'un nombre croissant de contenus afférents au pilotage pédagogique : projet d'école, évaluation externe d'école, outils numériques de pilotage, exploitation des indicateurs, évaluation des unités éducatives du premier degré, pilotage des fondamentaux, pilotage des projets CNR-NEFLE, pilotage de l'école en cité éducative, etc.

5.1.2. Des actions de formation initiale surtout centrées sur les aspects réglementaires et sécuritaires

Les directeurs, en particulier ceux qui sont récents dans leurs fonctions, partagent tous le même souci de protection des élèves et des adultes qui sont sous leur responsabilité au sein de l'école. La sécurité des élèves et des personnels est leur priorité absolue. Elle leur demande de connaître avec précision les textes institutionnels. Les directeurs sont souvent soucieux des suites à donner aux informations préoccupantes (IP) dans le cadre de la protection de l'enfance. Aussi recense-t-on, parmi les contenus de formation initiale proposés aux directeurs, un grand nombre de formations très utiles et tout à fait légitimes pour l'exercice de leurs missions, en lien avec la sécurité (PPMS, SST, DUERP, etc.) ou les premiers secours (PSC1⁵⁶). Nombre d'entre elles portent aussi sur la sécurité incendie lors desquelles ils apprennent notamment à utiliser un extincteur.

5.1.3. Une formation continue jugée trop brève et insuffisante

Jugée trop brève et insuffisante, la formation continue est fondée sur le volontariat et s'élève en règle générale à deux ou trois jours par an. Au vu de ce faible volume horaire, elle cible donc souvent en priorité les directeurs entrant dans le processus d'évaluation des écoles⁵⁷ et leurs besoins en la matière. S'y ajoute souvent aussi un séminaire départemental en amont de la rentrée scolaire qui excède rarement deux jours où l'on délivre des informations relatives à l'actualité éducative. Les IEN rencontrés ont souvent évoqué des réunions annuelles, plutôt informatives, l'une en début, l'autre en fin d'année. Il y en a certaines qui ont un caractère plus contractuel, comme lorsqu'il s'agit d'évoquer le projet d'école ou l'évaluation d'école. D'autres sont occasionnelles, si une demande spécifique leur parvient. Ces réunions demandant aux inspecteurs de mettre en place des moyens de remplacement pour les directeurs non déchargés, cela a un impact non négligeable sur leur fréquence. En complément, des visio-conférences plus ponctuelles à l'initiative des services départementaux ou à celle de l'inspecteur de circonscription sont proposées, par exemple sur la mise en place du « Pacte enseignant » ou du « Choc des savoirs »⁵⁸. Beaucoup de directeurs rencontrés ont fait état de deux réunions plénières, l'une en septembre et l'autre en juin, ainsi que de trois demi-journées en présentiel sur les temps de décharge et organisées en groupes restreints. Lorsque sont proposés des temps dédiés à la pédagogie, ceux-ci sont ressentis comme étant trop brefs. Les actions de formation continue sont aussi pour les directeurs de possibles espaces d'échanges entre pairs sur des problématiques liées au métier, mais le volume horaire alloué ne permet guère d'aller au-delà de la délivrance d'informations de nature administrative ou juridique.

La formation continue est relativement complexe à mettre en œuvre en raison de conflits d'agenda d'une part, et d'un déficit de ressources de remplacement, d'autre part. Dans leur grande majorité, les directeurs sont en effet aussi et avant tout des enseignants dans leur classe, partiellement déchargés. Aussi la formation continue est-elle pour finir peu suivie. Si des modules pédagogiques dédiés aux évaluations nationales et gestes professionnels des professeurs sont aussi proposés, ils ne captent pas toujours des directeurs happés par l'urgence du quotidien.

⁵⁶ Dans le Tarn-et-Garonne par exemple, cette formation fait l'objet d'une forte demande avec un référent académique positionné sur le sujet. Il s'agit désormais de former les directeurs d'école volontaires à devenir eux-mêmes formateurs. En Seine-et-Marne, il existe un projet-pilote visant à former les 35 directeurs d'une circonscription aux gestes qui sauvent et à devenir instructeurs premiers secours.

⁵⁷ À cet égard, les directeurs qui participent aux évaluations d'école en tant qu'évaluateurs externes expriment très souvent l'idée que cette démarche fait en quelque sorte pour eux figure d'action de formation leur permettant d'appréhender concrètement les axes du pilotage d'un établissement.

⁵⁸ <https://www.education.gouv.fr/choc-des-savoirs-une-mobilisation-generale-pour-elever-le-niveau-de-notre-ecole-380226>

5.1.4. La nécessité de formations à l'animation pédagogique efficace d'un collectif de travail

Il ressort des observations et échanges de la mission que les questions relatives au pilotage pédagogique des directeurs d'école doivent entrer de manière plus significative dans les maquettes de formation continue, notamment celles qui relèvent des Écoles académiques de la formation continue (E AFC). Il conviendrait de proposer aux directeurs des formations utiles à l'exercice de leurs missions ainsi que de les faire réfléchir, quelle que soit leur ancienneté ou leur expérience dans la fonction, sur leurs forces et leurs faiblesses de pilotage ; la formation dispensée serait ainsi à même de fonder leur stratégie en la matière. La mission a pu observer, sur la base d'échanges avec des personnels ayant rejoint l'éducation nationale après une première carrière dans le secteur privé (banque, ingénieur en entreprise, etc.), qu'il peut paraître étonnant de l'extérieur qu'aucune formation à la gestion des ressources humaines et au management d'équipe ne soit véritablement proposée aux directeurs. L'animation pédagogique efficace d'un collectif de travail, le développement des compétences et des gestes professionnels, le pilotage d'une équipe pédagogique en se fondant sur les ressources institutionnelles ou les avancées de la recherche doivent désormais constituer le noyau dur des actions de formation continue parmi les enjeux de gestion administrative et ceux des thématiques transversales.

5.2. Les modalités actuelles d'accompagnement des directeurs vers plus de légitimité et d'autonomie

5.2.1. Au niveau départemental, des modalités de suivi et d'animation

5.2.1.1 *Le référent direction d'école (RDDE) : une fonction méconnue, un périmètre d'action souvent vaste*

La fonction des référents direction d'école consiste à accompagner et rassurer les directeurs, plus particulièrement ceux rencontrant des difficultés ou récemment nommés, afin d'anticiper et de partager la gestion de situations complexes ou la gestion de crises. Pairs parmi leurs pairs, ils sont, pour la plupart d'entre eux, en charge d'une direction d'école, mais certains sont toutefois intégralement déchargés pour la conduite de cette mission départementale. Comme le dit le décret définissant leurs missions, les référents direction d'école pilotent un groupe de directeurs au niveau départemental et interviennent aussi individuellement pour conseiller, outiller, orienter les directeurs dans leur pilotage ou une situation de gestion de crise⁵⁹. En lien fonctionnel direct avec l'ADASEN avec lequel ils peuvent pour certains, tels des conseillers techniques, travailler de manière très rapprochée⁶⁰, et parfois avec l'inspecteur qui a en charge le dossier de la formation des directeurs, les référents direction d'école disposent d'une lettre de mission⁶¹ et remettent un rapport d'activités. Dans certains cas, ils travaillent en lien étroit avec le conseiller technique établissement et vie scolaire (CT-EVS). Outre cette mission d'accompagnement à l'urgence, leur rôle est aussi de fédérer les directeurs d'école sur les procédures et de bien définir le cadre institutionnel de leur action dans le respect scrupuleux de la réglementation. Ils sont parfois détenteurs d'un, et plus rarement de deux CAFIPEMF. Ils sont nombreux à être invités, ponctuellement ou systématiquement, au conseil des inspecteurs de l'éducation nationale (CIEN). Lorsqu'ils se déplacent de leur propre initiative à la demande d'un directeur d'école, ils informent l'inspecteur de leur déplacement dans l'école concernée.

5.2.1.2 *Le rôle des référents direction d'école dans l'accompagnement des directeurs d'école*

Leur rôle dans la formation des directeurs nouvellement nommés et des directeurs faisant fonction doit être souligné. Ils peuvent être en appui de la construction du plan de formation et se concentrer plus spécifiquement sur la formation des directeurs qui préparent leur inscription sur la liste d'aptitude. Leurs missions peuvent différer d'une académie à l'autre. Il peut arriver que les inspecteurs ou les directeurs les sollicitent au sujet de situations familiales ou juridiques complexes ou pour des difficultés avec l'équipe. Les référents direction d'école produisent ressources ou documents d'aide pour les directeurs d'école et peuvent

⁵⁹ Annexe 5. Exemple de maquette présentant les missions des référents direction d'école. Document fourni par le département de la Seine-et-Marne.

⁶⁰ Selon les départements, ils sont fortement associés, comme d'authentiques cadres, à l'ADASEN et à l'élaboration de la politique départementale sur des questions relatives à la formation, au recrutement des directeurs et à la réflexion sur les comportements difficiles d'élèves. Cette étroite association à l'action de l'ADASEN contribuerait selon certains à donner un fort crédit au maillon que représente le directeur d'école dans la chaîne institutionnelle.

⁶¹ Il faut ici préciser que, dans certains départements, la lettre de mission des référents direction d'école reprend *in extenso* le décret qui les concerne. Il conviendrait de l'ajuster aux spécificités de leur terrain d'action.

se faire connaître par des publications départementales. La lettre mensuelle que produisent les référents dans certains territoires est décrite comme étant d'une grande utilité. Dans plusieurs départements, les référents sont connus, parfois davantage en raison de leur ancienneté comme enseignant et directeur d'école, plutôt que véritablement identifiés comme référent direction d'école par leurs pairs et parfois sollicités directement. Cela étant dit, la mission a rencontré une très grande majorité de directeurs qui ne les connaissaient pas ou n'avaient fait que les apercevoir lors d'une réunion de rentrée. Dans certains territoires, les référents direction d'école organisent des visioconférences régulières, typiquement de 45 minutes une fois tous les quinze jours, avec les directeurs d'école, visiblement appréciées.

5.2.1.3 Des missions connexes qui entravent leur visibilité sur l'échiquier académique et départemental

Souvent positionnés sur des missions connexes, les référents direction d'école peuvent ainsi assurer à mi-temps des missions en tant qu'enseignants référents aux usages du numérique (ERUN), coordonnateurs REP, superviseurs du programme de lutte contre le harcèlement à l'école (PHARE), coordinateurs départementaux de la cellule « Élèves à haut potentiel » ou de la cellule départementale de suivi des travaux dans les écoles de Marseille, par exemple. Des missions supplémentaires peuvent ainsi leur être confiées⁶² et venir compléter leur champ initial d'intervention, mais elles finissent aussi par obscurcir le cœur initial de leur mission : l'accompagnement des directeurs. La mission souhaite ici mettre en garde, de manière plus générale, contre certaines stratégies académiques qui consistent à empiler des instances, des groupes de travail, des dispositifs au détriment d'un cadre clair et d'un réel pilotage. Dans certains départements, la fonction de référent direction d'école est assurée par un conseiller pédagogique départemental (CPD) dédié à la direction d'école qui, dans le cadre d'une demi-décharge, vient en appui des directeurs dans leurs différentes missions. Le référent direction d'école est donc un maillon d'accompagnement intéressant, mais qui demande à gagner en visibilité et efficacité. Il est à noter que les référents direction d'école sont, dans certains départements, appelés « directeurs vie scolaire » (DVS), dénomination inspirée du PVS (proviseur vie scolaire) du second degré et qui n'est pas de nature à renforcer leur visibilité ni conforter leur potentiel rôle d'appui pédagogique aux directeurs.

5.2.1.4 Le groupe départemental des directeurs d'école (GDDE)

Outre l'action du référent direction d'école situé au niveau départemental et souvent très engagé sur le volet de l'animation, la mission a pris connaissance de la constitution fréquente, dans les départements, notamment les plus importants en taille, d'un groupe départemental de directeurs d'école (GDDE)⁶³. Comptant le plus souvent un directeur d'école par circonscription, le groupe départemental de directeurs d'école se réunit entre trois et quatre fois par an. Selon les départements, il est co-piloté par plusieurs inspecteurs ou par un référent direction d'école, un inspecteur et l'ADASEN⁶⁴. Ses membres ont vocation à relayer leurs travaux dans les circonscriptions, lors des réunions de directeurs notamment.

Il existe aussi, au niveau de la circonscription cette fois, des ateliers de directeurs qui permettent de créer du lien entre eux, mais aussi entre eux et l'équipe de circonscription. La mission constate que les inspecteurs et leur équipe ont de plus en plus recours à des modes de fonctionnement en termes de formation qui associent le schéma horaire réglementaire et des modalités d'accompagnement et d'animation dynamiques de type « atelier » ou « constellation ». Animés et encadrés par l'équipe de circonscription, ces échanges entre pairs sont amplement plébiscités. Les temps d'ateliers sont notamment l'occasion privilégiée pour les directeurs de sortir de leur classe et de leur école et, ce faisant, de découvrir d'autres contextes d'école, de faire évoluer leurs représentations, de prendre conscience des difficultés de leurs homologues et de mettre les leurs en perspective. Ces temps d'animation sont décrits par une inspectrice du département de la Manche comme « un temps de souffle, où ils reprennent de l'énergie alors qu'ils arrivent souvent épuisés (...) mais quand ils

⁶² La mission a, par exemple, rencontré un référent direction d'école qui assure les missions de formateur, évaluateur externe, qui est membre des 1 000 du Plan laïcité, référent pôle ressource départemental et référent harcèlement ou une référente direction qui est directrice en REP+ dans une école à 10 classes et coordonne le PIAL. Cette dernière bénéficie d'une décharge supplémentaire de 25 % pour assumer toutes ses missions et est donc entièrement déchargée.

⁶³ La vocation du groupe départemental des directeurs d'école (GDDE) est de se doter d'un relais directeur d'école par circonscription. Il est à noter qu'il est souvent difficile aux directeurs d'assister à ces groupes départementaux de directeurs d'école faute d'une décharge suffisante ou de possibilité de remplacement.

⁶⁴ Annexe 6. Exemple de présentation de l'organisation d'un groupe départemental de directeurs d'école (2023-2024). Document mis à disposition par le département des Alpes-Maritimes.

ont l'énergie, ils embarquent tout le monde ». Les directeurs sont les premiers à reconnaître qu'ils ont besoin d'être plus et mieux formés, mais ils ont aussi besoin de se créer une culture professionnelle commune et un même sentiment d'appartenance. Dans les animations de directeurs fonctionnant sur le principe du tutorat, un directeur un peu fragile est toujours associé à un directeur plus chevronné. Ce modèle fonctionne bien, la dynamique entre eux s'avère opérante. « *C'est intéressant de pouvoir se sentir utile avec ses pairs et, à l'inverse, les nouveaux directeurs d'école ont des informations nouvelles grâce à la formation initiale* », va expliquer une directrice. Cela conforte aussi les directeurs plus expérimentés dans leurs pratiques de pilotage, mais peut aussi leur permettre d'en réinterroger certaines lorsqu'ils prennent conscience d'avoir acquis des certitudes ou des réflexes de pilotage qu'il convient de modifier.

La mission a souvent fait le constat d'une confusion relative à la formation continue des directeurs dont les frontières avec l'animation pédagogique des équipes en école ne sont pas toujours finement tracées. Par ailleurs, le directeur est souvent aussi enseignant et la mission trouve dommageable que sa fonction de directeur ne lui permette pas dans certains départements, en sa qualité de pilote pédagogique de l'école, de participer aux constellations des Plans mathématiques et français largement plébiscitées par les professeurs des écoles comme une modalité efficace de formation.

5.2.2. Au niveau de la circonscription, un suivi rapproché par l'inspecteur et son équipe

Depuis la parution du décret du 14 août 2023, les inspecteurs s'engagent dans un suivi rapproché des directeurs et des équipes pédagogiques. Dans l'accompagnement qui doit être proposé aux directeurs d'école, il convient de mener une analyse préalable des besoins des directeurs et de faire preuve de différenciation entre les directeurs débutants et les directeurs plus experts allant ainsi d'un étayage initial vers un désétayage progressif leur permettant une autonomie renforcée. L'accompagnement doit s'efforcer d'être différencié et individualisé. Les inspecteurs que la mission a rencontrés identifient très bien la nécessité de définir de nouvelles modalités d'accompagnement des directeurs d'école de façon à ce que ceux-ci puissent assumer leur rôle de pilote pédagogique de façon plus affirmée. La présence accrue et régulière dans les écoles et les classes rappelée par la circulaire du 29 août 2023 parue au Bulletin officiel n° 33 du 7 septembre 2023 relative aux missions des inspecteurs, la participation aux instances pédagogiques, l'instauration et l'animation d'un réseau des directeurs⁶⁵ restent les meilleurs leviers des inspecteurs pour mener à bien une gestion des ressources humaines de proximité au service du pilotage pédagogique. Dans une circonscription visitée, l'inspecteur réunit les directeurs d'école en plusieurs groupes, sur des thèmes particuliers et en fonction des spécificités territoriales éducatives de sa circonscription (éducation prioritaire, hors éducation prioritaire, ruralité) pour qu'ils s'exercent à l'analyse des indicateurs de réussite et partagent leurs expériences du pilotage pédagogique. Un autre envisage de mettre en place des communautés d'apprentissages professionnelles (CAP) pour exploiter la qualité du travail des équipes, et poursuivre la dynamique lancée par l'évaluation des écoles concernées, réfléchir aux organisations et marges de manœuvre pour s'observer mutuellement (prise en charge des élèves, temps de co-analyse en différé).

Conscients de ne pas être tout à fait en mesure d'évaluer avec précision le degré d'expertise des directeurs dans les missions de pilotage qui leur sont confiées, les inspecteurs de circonscription se sont particulièrement engagés pour accroître leur présence ainsi que celle de l'équipe de circonscription auprès des directeurs, pour proposer des temps de rencontre et de formation diversifiés. Ils réfléchissent à des modalités d'accompagnement des directeurs dont la mission ne saurait qu'encourager le développement :

- la mise en place d'entretiens individuels annuels ou bisannuels avec les directeurs, visant à leur apporter des conseils, un soutien sur des situations particulières mais aussi sur les nécessaires ajustements de nature à permettre un pilotage pédagogique plus efficace ; ainsi, l'inspecteur définit le projet de direction en concertation avec les directeurs, pratique qui pourrait utilement contribuer à nourrir la lettre de mission du directeur dont la mission ne saurait qu'encourager la création ;

⁶⁵ Un réseau entre anciens et nouveaux directeurs peut permettre de formaliser la transmission ou le transfert de compétences en fonction de l'expérience acquise. De telles rencontres, qui existent parfois déjà dans certaines circonscriptions, devraient pouvoir s'organiser à l'échelle du département. L'IA-DASEN y trouverait un outil pertinent de pilotage pour lui-même.

- les IEN mènent aussi des entretiens individuels dans le cadre des rendez-vous de carrière d’enseignants de l’école. La mission recommande aux inspecteurs de voir aussi les directeurs d’école après l’observation de séance dans le cadre d’un rendez-vous de carrière et pas uniquement avant pour un accompagnement au geste de pilotage et une dynamique de progrès renforcés. Une inspectrice a choisi d’instituer des rendez-vous individuels réguliers avec chacun des directeurs de sa circonscription pour des échanges constructifs sur le pilotage de l’école. Une autre ne procède ainsi que pour les écoles-cibles dont les résultats des élèves sont fragiles. Un autre temps possible d’accompagnement peut aussi avoir lieu sous la forme de visites d’école plus informelles, associées par exemple à un déplacement en mairie ;
- l’organisation de dialogues stratégiques d’école a vocation à responsabiliser les directeurs d’école dans leur rôle de pilote et estimer le degré de difficulté qu’ils rencontrent dans l’atteinte de certains objectifs. Dans cette perspective, des inspecteurs ont mis au point un tableau d’auto-positionnement relatif aux compétences que le directeur doit maîtriser ou développer⁶⁶. Le pilote de l’école opère ainsi une sorte d’autodiagnostic sur sa pratique et ses besoins de pilotage en amont d’un dialogue avec l’inspecteur qui mettra l’accent sur les difficultés recensées.

Les modalités d’accompagnement des inspecteurs sont donc variées et souples.

Il s’agit pour les inspecteurs à la fois d’évaluer l’impact du pilotage pédagogique des directeurs sur la réussite des élèves et la mobilisation de l’équipe pédagogique, mais aussi de modifier progressivement les modalités de communication pour tendre vers une collaboration active entre les directeurs et l’équipe de circonscription. La démarche implique aussi un changement de regard et de posture chez les inspecteurs afin que les directeurs deviennent progressivement des collaborateurs.

5.2.2.1 Des directeurs d’école en demande d’appui pédagogique auprès des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC)

L’échelon de la circonscription, échelon historique, est souvent cité par les directeurs comme un espace d’échanges, accessible⁶⁷ et constructif. Les échanges des directeurs avec les conseillers pédagogiques de circonscription sont réels, fréquents parfois. Les CPC sont souvent dans les écoles pour le suivi des stagiaires et il arrive même assez souvent qu’ils soient sollicités en amont d’un conseil de maîtres ou d’un conseil de maîtres de cycle, voire soient invités à y participer afin de nourrir la réflexion pédagogique et d’apporter des éléments d’éclairage didactiques sur une problématique ciblée. Les CPC sont ainsi clairement identifiés par les directeurs comme des interlocuteurs privilégiés de proximité, et souvent même comme le premier relais, dans un cadre professionnel de confiance, susceptible de favoriser les échanges. Mais si les CPC sont des relais d’informations qui donnent des clés et des outils pour la formation, ils n’en donnent pas toujours pour le pilotage.

Il existe dans certaines circonscriptions de l’académie de Reims⁶⁸ une pratique inspirante que la mission a également identifiée dans deux circonscriptions de Corse-du-Sud : un bulletin d’information est envoyé chaque semaine⁶⁹ aux directeurs d’école et comprend un édito de l’inspecteur, les textes officiels parus avec des liens actifs pour y accéder en toute facilité, l’actualité du numérique, les actualités pédagogiques, les activités en lien avec les associations, une rubrique intitulée « Du côté des écoles » qui mentionne les projets menés par les différentes écoles, etc.⁷⁰ L’élaboration du bulletin d’information génère une dynamique spécifique au sein de la circonscription. Une inspectrice d’une circonscription située dans le département du Rhône assure pour sa part la maintenance d’un Digipad où sont déposés des informations pratiques, des

⁶⁶ Annexe 7. Exemple de tableau d’auto-positionnement relatif aux compétences des directeurs d’école. Tableau inspiré d’un document créé par une conseillère pédagogique de l’académie de Lyon et communiqué par la circonscription d’Hennebont, département du Morbihan.

⁶⁷ À cet égard, la mission souhaite souligner la réactivité et le discernement, souvent essentiels, des secrétaires de circonscription qui redirigent les directeurs vers l’interlocuteur adéquat et peuvent apporter de premières réponses. Plusieurs points d’entrée maillent le pilotage et c’est l’action de tous les personnels qui permet un pilotage de proximité efficace. C’est cette intelligence collective qui permet l’engagement de tous au bénéfice de la réussite des élèves.

⁶⁸ Il convient de préciser ici que cette académie est engagée de longue date sur les enjeux de liens et de modalités d’organisation permettant de gérer faible densité de population et distances.

⁶⁹ Il s’agit là d’un exemple. Le rythme d’envoi peut aussi être modulé et prendre une forme bimensuelle.

⁷⁰ Annexe 8. Exemple d’« hebdo de la circo ». Document fourni par la circonscription d’Épernay.

exemples d'actions transférables et des éléments de veille formative et cite comme exemple le dépôt d'un abstract de la note du CSEN sur les fractions en mathématiques, au moment de la parution de celle-ci. Selon elle, ce type de support de communication peut aider à définir des priorités pour les directeurs en manque de temps pour les circonscrire ou en décider par eux-mêmes.

La mission salue les initiatives et l'engagement des inspecteurs de l'éducation nationale et de leurs équipes pour penser, avec énergie et inventivité, de nouvelles modalités d'accompagnement individuel et collectif des directeurs et des équipes d'école.

5.2.2.2 La résidence pédagogique, une modalité d'accompagnement expérimentale à observer

Les modalités possibles d'accompagnement des directeurs peuvent faire preuve de souplesse et d'inventivité afin qu'ils puissent monter en compétences dans l'expertise pédagogique et didactique. Dans certains territoires, un nouveau format d'accompagnement se déploie : la résidence pédagogique. En amont d'un conseil des maîtres, l'équipe de circonscription, parfois renforcée par un conseiller pédagogique départemental, un référent direction d'école, un référent maternelle, un membre du RASED, se rend dans une école avec pour objectif d'aider l'équipe à tracer une feuille de route de nature à répondre aux besoins des élèves de l'école de manière ciblée et de travailler sur une thématique choisie par l'équipe⁷¹. Cela peut aussi présenter un intérêt de coordonner l'évaluation d'école avec la mise en place d'une résidence pédagogique. La durée et les modalités d'une résidence pédagogique sont variables et il n'existe pas de modèle unique ou prescriptif de cette possibilité d'accompagnement. Il est important que des synthèses concises soient rédigées en circonscription puis qu'un conseil des maîtres dresse le bilan des freins, des points d'appui et des pistes de progrès identifiés. En fin d'année scolaire, une réunion de directeurs dans la circonscription peut être l'occasion pour les directeurs ayant expérimenté la résidence d'en présenter les enjeux et les effets à leurs collègues.

Les résidences pédagogiques dans l'académie de la Guadeloupe : focale sur une modalité expérimentale de formation

Les résidences pédagogiques revêtent des formes variées, d'un accompagnement filé sur plusieurs mois des équipes de formateurs auprès des équipes pédagogiques à une présence massée sur quelques jours. Cet accompagnement réside dans un diagnostic des besoins des élèves et de l'équipe pédagogique et dans l'élaboration d'un plan d'actions partagé par l'ensemble des enseignants et orchestré par le directeur. Dans une circonscription, le travail préparatoire engagé avec les équipes de formateurs a permis de définir la classe comme cœur de cible et de privilégier l'évolution des gestes professionnels et le renforcement des connaissances didactiques. La résidence s'est déroulée en présence de nombreux accompagnateurs (IEN, CPC et CPD, membres du RASED, référent académique direction d'école...). L'IEN et les formateurs n'ont pas hésité à prendre en main la classe pour conduire des séances d'enseignement. Après la phase d'accompagnement massé, des binômes composés d'un enseignant et d'un formateur attiré ont été constitués afin d'assurer un suivi régulier, tout en laissant l'enseignant œuvrer en autonomie.

Dans une autre circonscription, l'IEN a fait le choix de réduire le temps de présence de l'équipe de formateurs à une journée. Cette équipe est composée d'une vingtaine de personnels (IEN, CPD, CPC, PEMF, référent direction, référents maternelle, membres du RASED). Les modalités d'accompagnement s'articulent autour d'observations, d'analyses partagées avec l'enseignant, de deux temps de réunions avec l'équipe pédagogique à l'heure du déjeuner et en fin de journée et de prises en charge de la classe par les accompagnateurs. Une synthèse de la résidence est présentée par l'IEN en conseil des maîtres et un suivi assuré dans le cadre de l'instance en fin d'année. Les réunions des directeurs de la circonscription donnent la possibilité à ceux qui ont bénéficié d'une résidence pédagogique d'en faire la présentation à leurs collègues. Il est à noter que dans l'académie de la Guadeloupe, les directeurs participent systématiquement aux constellations et aux observations croisées

⁷¹ Dans le département du Tarn-et-Garonne, selon un modèle proche de la résidence pédagogique, une expérience de résidence de formateurs articulée avec une résidence d'artistes autour de la lecture a, par exemple, été expérimentée.

gagnant ainsi en légitimité pédagogique. Un IEN précisait que « *pouvoir entrer dans les classes est un indicateur d'excellence du pilotage pédagogique d'un directeur. Cela signifie qu'il est considéré comme un accompagnateur bienveillant. Les directeurs qui entrent dans les classes ont aidé préalablement les équipes à la mise en œuvre de projets ou participé à du co-enseignement* ».

5.2.2.3 Les ateliers de directeurs pour des échanges entre pairs

Les échanges entre pairs, présentés par un référent direction d'école comme « *un levier fondamental d'oxygénation des écoles* », visent à faire travailler les directeurs d'école sur des pratiques de pilotage en place qu'il faudrait pour certaines faire évoluer. Plusieurs directeurs rencontrés se sont déclarés satisfaits de pouvoir bénéficier d'un temps pour se voir et se concerter sur des thématiques ou problématiques partagées. Ces possibilités de co-développement des directeurs d'école et d'entraide entre eux devraient être plus amplement explorées.

Une culture de coopération entre pairs essaime en France depuis la mise en œuvre des formations en constellations dans le cadre des Plans mathématiques et français. On pourrait réfléchir à transférer aux directeurs d'école la même professionnalisation du corps enseignant travaillée, avec l'objectif de les amener à réfléchir collectivement à leurs pratiques de pilotage pour ensuite les problématiser dans le quotidien et les activités de l'école. Il peut être intéressant qu'un directeur d'école puisse aller une journée dans un autre contexte d'école pour y être confronté à une autre pratique. La création d'un collectif de directeurs d'école a toute sa pertinence, *a fortiori* dans les écoles les plus isolées. Nombreux sont les directeurs à souligner la part informelle, mais pour autant efficace, des échanges qu'ils peuvent aussi avoir au gré d'une journée de formation par exemple. Évoquons aussi les rencontres entre directeurs d'un même secteur provoquées à leur initiative collective et qui ont pu être présentées comme un levier d'échange et de réassurance intéressant. Ils y échangent sur des questions diverses, des soucis de direction au quotidien. Ainsi, des directrices d'école ont impulsé, à titre d'exemple, le « *restau des directrices* » où sont aussi conviées des collègues retraitées. Ce réseau intergénérationnel et amical se réunit trois fois dans l'année et s'avère véritablement aidant d'un point de vue professionnel. Pour autant, la mission considère que l'institution ne saurait se satisfaire de la construction d'une professionnalité qui s'appuierait sur les temps et démarches informelles entre professionnels parce que leur obligation de service ne leur laisse pas ce temps de participation à une communauté professionnelle formalisée.

6. Une évolution nécessaire vers un pilotage pédagogique partagé

En regard de l'évolution des missions attribuées au directeur d'école, celles des inspecteurs de l'éducation nationale prennent, elles aussi, de nouveaux contours. En matière de pilotage pédagogique, l'IEN a en charge un territoire et prend appui sur chaque directeur pour que soit mise en œuvre la politique éducative arrêtée par le ou la ministre et impulsée par le recteur et les IA-DASEN à l'échelle du département. Le directeur a, quant à lui, la responsabilité du pilotage pédagogique de l'école voire d'un regroupement d'écoles. Leur complémentarité dans le pilotage pédagogique au service de la réussite scolaire est désormais à construire au regard des nouveaux textes officiels parus. Ainsi sont appelées à être clarifiées et articulées entre elles les compétences respectives propres au pilotage pédagogique territorial de l'inspecteur, détenteur d'une expertise didactique et pédagogique, et celles propres au pilotage pédagogique interne à l'école du directeur qui doit faire fonctionner une équipe pédagogique en proximité et nourrir la réflexion pédagogique au sein du conseil des maîtres et des conseils de maîtres de cycle. Il y a ainsi tout un faisceau de regards à faire évoluer en faveur d'une vision renouvelée du directeur d'école.

Depuis la parution du décret du 14 août 2023, on est en recherche de la forme à donner à une évolution des modes historiques plutôt descendants de relations professionnelles vers une inter-catégorialité élargie au service d'un pilotage structuré, volontariste et plus horizontal. Un rôle de complémentarité⁷² entre le directeur et l'inspecteur est à construire, sans pour autant oublier que l'inspecteur se fait le relais des

⁷² D'aucuns ont même pu évoquer par des références à la crise sanitaire ou des allusions au contexte social tendu la nécessité d'une solidarité entre l'inspecteur et le directeur d'école pour faire face et résister à la violence quotidienne.

commandes institutionnelles et reste le supérieur hiérarchique dans les faits et les représentations⁷³. Il s'agit, dans le respect des relations hiérarchiques, de conforter l'inspecteur dans son rôle de pilote pédagogique de la circonscription au travers de l'appui que doivent apporter des directeurs qui ont désormais vocation à être dans les écoles des relais de ces impulsions autant que des moteurs de dynamiques contextualisées aux besoins des élèves et des enseignants. Si nombre de directeurs peuvent encore manquer de l'audace nécessaire au changement de posture et au fait d'assumer une responsabilité en plus grande autonomie, d'autres, au contraire, ont déjà pu clarifier avec l'inspecteur leurs différents champs de responsabilité et d'action pour être en mesure d'alerter, de conseiller et d'agir en coopérant de façon efficace. Certains directeurs ont pu dire que leur pilotage de terrain était complémentaire de celui de l'inspecteur de circonscription au sens où eux se faisaient les porte-parole de leurs collègues auprès de l'inspecteur, qui les voit en retour comme des sources d'information relatives au quotidien très concret des écoles. Les positionnements respectifs des directeurs et des inspecteurs sont désormais destinés à évoluer tout en continuant de porter de concert la politique éducative.

Pour les inspecteurs de l'éducation nationale, les résultats aux évaluations nationales standardisées sont une entrée efficace dans le pilotage pédagogique parce qu'elles concernent tout le monde et permettent de mieux objectiver les dynamiques d'écoles et de cibler les écoles à accompagner de manière rapprochée. Les évaluations nationales standardisées ouvrent ainsi la voie à la construction d'un co-pilotage entre les pilotes de circonscription et les pilotes de proximité que sont les directeurs. Les directeurs peuvent s'en trouver plus autonomes et les inspecteurs accompagnés de leur équipe de circonscription entrer dans une démarche résolument collaborative. Une réflexion pourrait être engagée à l'échelle de la circonscription en vue de synchroniser l'évaluation du directeur d'école et l'évaluation externe de l'école. L'ensemble des dispositifs d'accompagnement proposés par les circonscriptions doit pouvoir faire l'objet d'une présentation et d'une analyse au sein du collège des IEN, mais aussi en conseil d'IEN pour identifier les modalités qui apparaissent les plus opérationnelles et les déployer sur tout un territoire.

Reste à aider le directeur à asseoir sa légitimité à être pilote pédagogique de l'école, garante de son autonomie. Dans la question relative à la légitimité du directeur, il reste aussi un espace à conquérir : celui du regard que l'équipe porte sur ses fonctions afin qu'il acquière la légitimité qui lui revient dans le pilotage pédagogique. En effet, pour l'essentiel des professeurs des écoles dont le moteur principal reste la réussite de leurs élèves, un directeur qui contribue par son action de pilotage à la favoriser est incontestablement légitime.

Il s'agit pour le directeur d'école de fonder son autorité fonctionnelle et d'influence sur une légitimité nourrie par l'explicitation et l'analyse des valeurs partagées au service de l'intérêt collectif, mais aussi par des actions au bénéfice de l'implication et de la réussite des élèves. La mission a sur ce point pris la mesure de la créativité et de l'engagement des directeurs et de leurs équipes, mais aussi du rôle de l'institution dans la formation et l'accompagnement des directeurs, à court terme, et dans leurs conditions d'exercice, à moyen et long terme compte tenu du contexte budgétaire et du nombre d'écoles en France.

Conclusion

L'évolution majeure qui affecte le métier de directeur d'école est celle qui demande de passer d'une logique de corps – celui auquel ils appartiennent comme leurs pairs enseignants – et de ligne hiérarchique locale dans la circonscription à une logique de pilotage davantage horizontal et responsabilisant, d'administration centrée et partagée, en ayant fortement conscience des enjeux pédagogiques pour une vision modernisée de la fonction de directeur d'école. Cette évolution présuppose pour l'institution et à ses différents échelons, de faire confiance à ces acteurs de terrain, à leur responsabilisation et leur capacité de prise d'initiative en tant que pilotes des écoles, et donc de faire en sorte qu'ils soient accompagnés, formés et soutenus. La réflexion scientifique permet aujourd'hui d'identifier plus précisément les points faibles de notre action pédagogique et de réaffirmer que la qualité pédagogique qui s'exprime dans les classes tout autant que dans l'école est la force essentielle sur laquelle prendre appui pour réduire les effets des fragilités sociales et combattre le poids de la sociologie. Or, les directeurs d'école sont aujourd'hui encore trop nombreux à se

⁷³ Pour la très grande majorité des directeurs rencontrés, leur référent et supérieur hiérarchique reste l'inspecteur de circonscription et la mission a partout perçu la loyauté des directeurs à son égard. Si l'inspecteur est leur indéfectible soutien local, les directeurs se sentent quant à eux investis d'un rôle d'alerte et de conseil ciblé sur leur école vis-à-vis de lui.

positionner comme organisateurs de la vie de l'école davantage que comme pilotes pédagogiques. Affirmer un rôle pédagogique renforcé du directeur d'école, c'est aussi travailler à l'installation progressive d'une nouvelle culture professionnelle des équipes pédagogiques du premier degré, plus collective, au bénéfice de l'école en son entier, sans que cela n'estompe pour autant l'action individuelle de chaque enseignant au sein de sa classe. Il va de soi que la professionnalisation renforcée des directeurs d'école qu'implique le nouveau décret les concernant nécessite de les former pour leur permettre d'assurer leur mission essentielle de pilotage pédagogique de l'école. Parmi les freins actuellement identifiés à un pilotage pédagogique efficace de leur école par les directeurs, la mission en souligne deux essentiels : le manque de temps et le défaut de compétences didactiques et pédagogiques qu'une absorption quotidienne dans des problématiques administratives ou relationnelles ne permet pas de renforcer.

L'évolution de la fonction et des missions du directeur d'école ne va pas sans l'évolution corollaire de la représentation que le directeur lui-même, mais aussi les membres de son équipe pédagogique et les inspecteurs, ont de son rôle selon l'objectif à atteindre pour l'école. Le directeur d'école demande désormais à être responsabilisé et mis en situation d'exercer sa relative autonomie dans le cadre d'un lien de confiance avec les acteurs de la circonscription, du département et de l'académie. Il s'agit pour lui de trouver un équilibre entre l'autonomie que le décret lui accorde et son inscription attendue dans la chaîne institutionnelle. Les contours de ses missions aujourd'hui sont clairs : le directeur d'école doit contribuer à la réussite des élèves en adaptant au niveau local les directives nationales, académiques, départementales et en adoptant un rôle majeur d'impulsion du travail en équipe et de premier garant des réponses à apporter aux besoins des élèves. Les directeurs d'école deviennent, avec le décret du 14 août 2023, de véritables points d'appui de la politique éducative et il est essentiel de développer voire parachever leur professionnalité.

Si la mission a pu parfois observer des tâtonnements, des maladresses ou des difficultés de pilotage et a pleinement conscience que devenir pilote pédagogique de l'école pour un directeur est un apprentissage qui va se faire avec le temps, des formations ciblées et un accompagnement de proximité, elle tient à souligner l'engagement et l'énergie remarquables des directeurs rencontrés et le réel souci qui les anime de voir progresser, réussir et s'épanouir les élèves de leur école. La mission a rencontré, en nombre, des directrices et directeurs d'école en recherche de solutions pour leur équipe et de remédiations pour les élèves ainsi qu'en quête d'apaisement lors de contacts rugueux avec les familles ou d'échanges frictionnels avec les partenaires de l'école. Clés de voûte du bon fonctionnement de l'école, les directeurs d'école sont au cœur d'un écosystème fait d'une multitude d'interlocuteurs avec lesquels ils doivent composer tout en ne perdant jamais de vue le bien-être, les apprentissages des élèves et leur construction comme futurs citoyens. Leur tâche est donc loin d'être facile, mais il importe que leur pilotage soit toujours plus à même de répondre aux attentes de justice sociale et de qualité pédagogique d'une école républicaine porteuse de belles réussites. Il s'agit d'aller vers un pilotage partagé et concerté à grande échelle en s'emparant des leviers efficaces identifiés et des outils de pilotage à disposition, tant il est vrai qu'en dernière instance, c'est la synergie bien comprise des différents acteurs concernés qui peut contribuer à lutter contre les fatalités et réaffirmer l'action essentielle de l'école sur les destins individuels comme sur notre destinée collective.

Pour la mission,

Bénédicte ABRAHAM

Myriam GRAFTO

Armelle POUTREL

Annexes

Annexe 1 :	Liste des académies, départements et circonscriptions visités par la mission enseignement primaire	55
Annexe 2 :	Exemple de maquette de préparation d'un conseil des maîtres de cycle 1	58
Annexe 3 :	Exemple de projet d'éducation aux médias et à l'information (EMI) d'une école de la circonscription de Mimizan dans le département de la Gironde	59
Annexe 4 :	Exemple de déclinaison d'axes de la formation initiale à destination des directeurs d'école. Document communiqué par le département du Morbihan ..	62
Annexe 5 :	Exemple de présentation de l'organisation d'un groupe départemental de directeurs d'école (GDDE). Document mis à disposition par le département des Alpes-Maritimes	64
Annexe 6 :	Exemple de tableau d'auto-positionnement relatif aux compétences des directeurs d'école. Document communiqué par la circonscription d'Hennebont	65
Annexe 7 :	Exemple d'« hebdo de la circo » élaboré par la circonscription d'Épernay	68
Annexe 8 :	L'hebdo de la circo – circonscription d'Épernay (janvier 2024)	72

Liste des académies, départements et circonscriptions visités par la mission enseignement primaire de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Académies	Départements	Circonscriptions
Aix-Marseille	Bouches-du-Rhône Hautes-Alpes	Marseille Belle de Mai Briançon
Amiens	Somme	Amiens Centre Somme Amiens Nord Amiens Ouest
Bordeaux	Gironde Landes	Gradignan Libourne 2 Saint-André de Cubzac Mont-de-Marsan Hautes Landes Mimizan Dax Centre Landes
Clermont-Ferrand	Puy-de-Dôme	Firminy Clermont-Plaine Issoire
Corse	Corse-du-Sud	Ajaccio 1 Ajaccio 2
Créteil	Seine-et-Marne Seine-Saint-Denis Val-de-Marne	Combs-la-Ville Coulommiers Sénart Torcy Bondy Montreuil 2 Créteil 2
Dijon	Côte d'Or Yonne	Dijon Nord Châtillon-sur-Seine Val-de-Saône Auxerre 1 Sens 1 Joigny-Centre Yonne
Grenoble	Drôme	Montélimar Valence Rhône Valence Hermitage Romans Vercors Romans Isère
Guadeloupe	Guadeloupe	Basse-Terre Gosier Pointe-à-Pitre Sainte-Rose Sainte-Anne (<i>uniquement entretiens IEN et directeurs</i>) Abymes (<i>uniquement entretiens IEN et directeurs</i>)
Lille	Nord	Lille 3-Villeneuve d'Ascq Nord Lille 1 Sud Avesnes-Maubeuge Roubaix-Centre Valenciennes-Escadain

	Pas-de-Calais	Montigny-en-Gohelle Liévin
Lyon	Loire Rhône	Saint-Etienne Est Lyon 6-Villeurbanne Villeurbanne 2
Martinique	Martinique	Lamentin Morne-Rouge Rivière Salée Trinité Schoelcher
Mayotte	Mayotte	Brandélé Mamoudzou Sud
Montpellier	Aude Hérault Pyrénées Orientales Lozère	Lézignan-Corbières Carcassonne Montpellier Est Lunel Agly Perpignan 2 Mende
Nancy-Metz	Moselle Vosges	Metz Sud Metz Est Golbey Vittel
Nantes	Loire-Atlantique Maine-et-Loire	Nantes 2 Nantes 4 Angers-Nord Loire
Nice	Alpes-Maritimes	Nice 3 Nice 4 Nice 6
Normandie	Manche Seine-Maritime	Avranches Granville Yvetot
Orléans-Tours	Indre-et-Loire	Loches Amboise Joué-lès-Tours Langeais
Poitiers	Charente-Maritime	La Rochelle Sud Le Chapus
Reims	Marne	Reims Est Reims Ouest Reims Sud-est Épernay
Rennes	Côtes d'Armor Morbihan	Guingamp Sud Auray Hennebont
Réunion	Réunion	Sainte-Suzanne Saint-Benoît
Strasbourg	Bas-Rhin Haut-Rhin	Strasbourg 3 Colmar Guebwiller Thann

Toulouse	Aveyron Tarn-et-Garonne	Aveyron 1 Montauban Centre
Versailles	Hauts-de-Seine Yvelines	Bagneux Fontenay-aux-Roses Plaisir Trappes

Préparation du Conseil des maîtres du cycle 1 « suivi des élèves »

Dans votre présentation, **merci de n'exposer que les cas des élèves pour lesquels vous êtes le plus en difficulté.**

Nous réfléchirons ensemble aux solutions possibles soit dans la classe, soit dans le cycle, soit avec le RASED, soit à l'extérieur, soit avec la famille.

Comme nous ne disposerons que de **20/25 mn par classe**, il faudra être synthétique et clair sur la présentation faite à l'oral.

Merci de préparer la réunion en complétant de façon la plus précise possible le tableau ci-dessous.

Classe

Conseil de cycle du

Nom et prénom Date de naissance	Type de difficultés	Actions connues déjà mises en œuvre (actions individuelles à l'école ou à l'extérieur, rencontres avec la famille...)	Nouvelles propositions



Projet éducation aux médias

Ce projet part du constat que nos élèves, dès leur plus jeune âge, ont besoin d'apprendre, comprendre et maîtriser leurs capacités à s'exprimer de façon claire et compréhensible, à l'oral comme à l'écrit : les trois objectifs essentiels de la langue : dire, lire et écrire.

Comment rendre ces objectifs plus motivants et concrets pour tous nos élèves, ceux qui sont dans la réussite comme ceux qui le sont moins ? En mettant en place des projets coopératifs.

L'éducation aux médias sera donc un moyen de travailler spécifiquement les compétences à acquérir en français.

Jeudi 15 décembre 2022

En présence de : - Représentants de l'éducation nationale, élèves et enseignants

- Représentant des parents d'élèves

- Représentantes de la mairie de Biscarrosse

Présentation du projet, puis concertation sur ce projet.

Objectifs du projet :

La réussite de tous les élèves - La réduction des inégalités - Le bien-être de tous

Lien du projet avec les compétences à acquérir :

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit
- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

- Coopération et réalisation de projets
- Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information
- Outils numériques pour échanger et communiquer

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

- Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres
- Réflexion et discernement
- Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques

- Responsabilités individuelles et collectives

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

- Invention, élaboration, production

Programmes :

français	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Langage oral	Oser entrer en communication	Dire pour être entendu et compris	Parler en prenant en compte son auditoire Adopter une attitude critique par rapport à son propos
Écriture	Découvrir la fonction de l'écrit	Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche	Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre Rédiger des écrits variés
Lecture		Pratiquer différentes formes de lecture	Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter

- EMI : information, désinformation, réseaux sociaux, fonctionnement des media
- Parcours citoyen : vivre ensemble, culture de l'engagement
- EDD : ODD4 (éducation équitable, inclusive et de qualité) – reportages sur le développement durable, le changement climatique, la biodiversité (ODD 13, 14, 15)
- TICE

Actions pouvant éventuellement être menées dans le cadre de ce projet :

- revue de presse à partir d'extraits variés, de unes
- analyse du traitement d'une information de manières différentes
- lien entre informations et émotions
- vraie information et fausse information : développer l'esprit critique, comment lire une information
- rédaction d'articles de presse écrite (journal)
- création de reportage photo
- productions audio (podcast, reportage radio)
- reportages vidéo
- clips vidéo autour de chansons écrites par les élèves
- roman-photo
- travail autour de la publicité et du langage de la communication

Événements et thèmes éventuels :

- Sorties des différentes classes
- Rencontres sportives
- Projets portés par l'école (ateliers d'expression, chorale, rentrée des futurs PS)
- Sujets choisis et menés par les élèves : ce qui se passe à l'école ou plus loin, les sujets qui interpellent les élèves
- Actions autour de l'EDD
- Interview de gens célèbres ou d'intérêts pour la commune (sportifs, maire)
- Visite du collège
- La semaine de la presse
- Lien GS/CP
- Lien CM2/6^e

Partenariat :

Le projet sera mis en place, à l'aide d'un partenariat local ou régional :

- Rencontres avec des journalistes professionnels
- Rencontre avec les médias locaux : presse écrite, radio, TV

- École de journalisme
- Artistes en résidence
- Service communication de la mairie et de l'Académie de Bordeaux

Organisation :

C'est un projet à long terme.

L'objectif est de pouvoir le débiter dans le courant de l'année 2023, avec quelques premières productions. Puis de le faire perdurer les années suivantes.

Matériel et besoins :

Pour que ce projet puisse se concrétiser, une demande de subvention a été faite.

Cet argent permettra :

- D'acheter du matériel : caméras, appareils photos, ordinateurs, tablettes, micros, logiciels spécifiques, ...
- De demander des formations particulières pour les adultes enseignants et périscolaires intervenant auprès des élèves,
- De contribuer à la venue à l'école de journalistes, photographes, écrivains, artistes, ...

Support pour diffusion :

Les productions des élèves seront diffusées seulement dans l'école et aux familles : affichages, visionnage en classe, Educartable, ...

Avec les parents/champ de la parentalité par rapport à l'éducation aux médias

Il est possible d'envisager un partenariat avec les parents d'élèves par le biais de concertations, discussions, conférences, sur des thèmes spécifiques : les réseaux sociaux, le décryptage d'une information, la véracité d'une information, ...

La formation est articulée autour de quatre axes.

Chacun de ces axes est décliné en différentes thématiques pour lesquelles un volume horaire est donné à titre indicatif.

Les valeurs et finalités de l'école, l'école dans son environnement institutionnel et partenarial – 24 h

Faire vivre au quotidien les valeurs de la République – 12 h

- Les valeurs de la République et l'engagement des élèves
- L'éthique, la déontologie et les missions du directeur
- La laïcité à l'école
- L'égalité entre filles et garçons

Réussir l'alliance éducative, co-éduquer pour permettre la réussite des élèves – 6 h

- L'alliance éducative : les relations avec les familles
- Les élections des représentants de parents d'élèves : focus sur le conseil d'école

Le projet d'école – 6h

- L'éducation au développement durable
- L'éducation artistique et culturelle

Les apprentissages et le suivi des élèves, l'enseignement – 48 h

Faire réussir tous les élèves – 15 h

- L'école inclusive
- L'évaluation, un moyen de faire progresser les élèves
- La programmation des apprentissages dans les enseignements fondamentaux : plan mathématiques
- La programmation des apprentissages dans les enseignements fondamentaux : plan français
- La programmation des apprentissages dans les enseignements fondamentaux : plan maternelle

Accueillir la diversité des publics – 6 h

- La gestion des élèves ayant des difficultés de comportement, l'équipe mobile de ressources
- La difficulté scolaire et la réponse aux besoins particuliers des élèves

Travailler en partenariat pour aider les élèves – 12 h

- Le PIAL : enjeux, fonctionnement, rôle du directeur
- L'accueil des élèves nouvellement arrivés et issus de familles itinérantes et du voyage
- Le pôle ressource
- L'animation de l'équipe éducative

Construire le parcours de l'élève – 15 h

- Le livret de parcours inclusif et le GVASCO
- L'enseignement et les structures spécialisées

- La continuité du cycle 3 : lien école-collège
- L'assiduité et la prévention du décrochage scolaire
- Le cadre légal de l'instruction dans la famille

Le bien-être à l'école et le climat scolaire – 30 h

L'école – 9 h

- Le règlement intérieur, un outil au service du climat scolaire
- L'anticipation et la gestion des conflits
- Formation à la gestion de crise et gestion de la sûreté.
- La gestion de situations complexes

L'élève – 12 h

- La protection de l'enfance et l'autorité parentale (6h)
- L'école promotrice de santé
- La lutte contre le harcèlement scolaire

L'équipe pédagogique – 9 h

- Formation sensibilisation SST réglementation, acteurs enjeux et dispositifs. La prévention des risques psychosociaux
- Formation à la démarche de prévention
- Formation à l'outil CéCiriské

Les acteurs et le fonctionnement de l'école – 39 h

Travailler avec les autorités de rattachement et les services de l'État – 12 h

- Le rôle et l'organisation des services de l'État, les relations avec la commune
- Le statut spécifique de l'école : quelques éléments de culture juridique
- La carte scolaire

Faire vivre le projet d'école : une dimension partenariale – 6 h

- Le projet d'école
- Les intervenants extérieurs et les sorties scolaires

Communiquer en équipe et avec les partenaires – 6h

- La conduite d'entretien et de réunion
- La communication interne et externe

Diriger au quotidien : des connaissances et des outils – 15 h

- Les outils numériques de gestion : ONDE, bureau numérique du directeur
- Le numérique pour communiquer
- Développer une école coopérative, l'argent et l'école
- La préparation de la rentrée scolaire : échanges avec les directeurs référents
- Première rencontre de travail avec les directeurs tuteurs

LES RÉFÉRENTS DIRECTION ÉCOLE DE LA SEINE ET MARNE

SECTEUR NORD

CHAMPS-SUR-MARNE, CHELLES, CLAYE-SOUILLY, COULOMMIERS, DAMMARTIN-EN-GOËLLE, LA FERTÉ-SOUS-JOUARRE, LAGNY, LOGNES, MEAUX NORD, MEAUX VILLENAY, OZOIR, PONTAULT-COMBAULT, TORCY, VAL D'EUROPE.

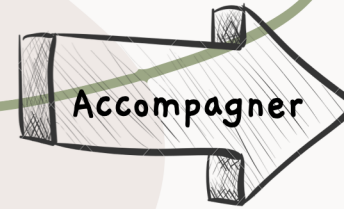
Sabrina ZEBBOUDJ
06 03 00 59 54

SECTEUR SUD

CHAUMES, COMBS-LA-VILLE, DAMMARIE-LES-LYS, FONTAINEBLEAU, LE MÉE-SUR-SEINE, MELUN, MOISSY, MONTEREAU, NEMOURS, PROVINS, SEINE-ET-LOING, SÉNART.

Didier MIEL
06 03 00 87 79

ce.77referentdirectionecole@ac-creteil.fr



→ EN LIEN AVEC L'ÉIEN DE CIRCONSCRIPTION ET SON ÉQUIPE ET LES SERVICES ADMINISTRATIFS CONCERNÉS :

- ACCOMPAGNER LES DIRECTEURS D'ÉCOLE DANS L'EXERCICE DE LEURS MISSIONS EN RÉPONDANT À LEURS DEMANDES DE CONSEIL, D'APPUI MÉTHODOLOGIQUE, NOTAMMENT LES COMPÉTENCES DE PILOTAGE PÉDAGOGIQUE ET MANAGÉRIALES.
- ACCOMPAGNER LES DIRECTEURS D'ÉCOLE DANS LE CADRE DE L'AUTO-ÉVALUATION.
- FAVORISER LA MUTUALISATION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ENTRE DIRECTEURS.
- À LA PRISE DE FONCTION.

→ LES DIRECTEURS ET LES DIRECTRICES VERS :

- LES PERSONNELS RESSOURCES DES CIRCONSCRIPTIONS.
- LES SERVICES COMPÉTENTS DE LA DSDEN.
- LES RESSOURCES INSTITUTIONNELLES.
- DES RESSOURCES RECONNUES.

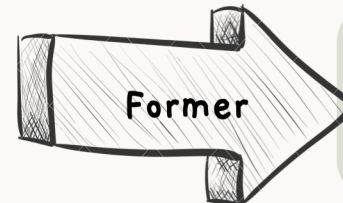
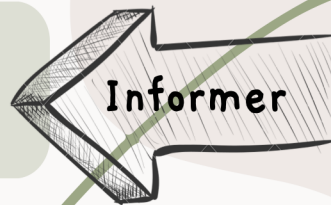


→ LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES DIRECTRICES ET LES DIRECTEURS AU SUJET :

- DES TÂCHES ADMINISTRATIVES.
- LE PILOTAGE PÉDAGOGIQUE.
- DE LA COMMUNICATION AVEC LES PARTENAIRES.
- LES BESOINS DE FORMATION.

→ LES DIRECTEURS ET LES DIRECTRICES :

- DES NOUVEAUX OUTILS DE DIFFUSION DE L'INFORMATION ET D'AIDE À LA DIRECTION.



→ LES DIRECTEURS ET LES DIRECTRICES :

- PARTICIPATION AUX ACTIONS DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES NÉO DIRECTEURS ET DIRECTEURS FAISANT FONCTION.
- PARTICIPATION AUX TRAVAUX DU GDD.

GDDE
Groupe
Départemental des
Directeurs d'Ecoles

**Un besoin
d'écoute?**
**Un temps de
parole entre
pairs?**
**Une volonté de
partager des
pratiques et des
ressources?**
**Une mise en
relation avec des
partenaires?**
**Une attente de
formation?**

ORGANISATION

Le GDDE est le cadre de réflexion centré autour des priorités éducatives nationales et académiques.
Le GDDE s'efforce d'engager une dynamique d'échanges autour des problématiques en lien avec les nécessités du terrain.
Le GDDE permet le partage des compétences de chacun et l'enrichissement des documents ressources à destination des directeurs.
Le GDDE facilite la mutualisation d'outils et de démarches entre pairs.
Le GDDE aide à identifier les besoins du terrain et participe s'il le souhaite aux formations à destination de leurs pairs.

**Coordonnées des
membres du GDDE
Les directeurs, un
représentant pour
chaque circonscription**

17 circonscriptions

Année scolaire
2023-24

IEN ANTIBES	Emilie RAMAT	EEPU ST MAYMES (école 04 93 67 76 82)
IEN MENTON	Céline BENTZ	EEPU ST EXUPERY (MENTON) (école 04 93 41 40 10)
IEN CARROS 3 VALLEES	Christophe JONOT	EEPU JEAN MOULIN (école 04 93 29 03 60)
IEN CANNES	Aline BRAUER	EMPU GOSCINNY 04 93 47 15 52
IEN LE CANNET	Helene MARTI	EMPU MISTRAL (école 04 93 93 12 47)
IEN VALBONNE	Stéphane SIMONINI	Elémentaire Les Campouns – VALBONNE : 04 93 12 34 75
IEN GRASSE	Stéphanie MOLLET-VIALE	Elémentaire Maxime Coulet Saint Cézaire sur Siagne
IEN VENCE	Sandrine BOURDIN	EPPU ... (EMPU SIGNADOUR (école 04 93 58 65 72)
IEN NICE 1	Maele BARRUEL	l'EEPU Papon (Nice)
IEN NICE 2	Anne DORVEAUX	EMPU CIMIEZ APPLICATION (école 04 93 53 56 30)
IEN NICE 3	Brigitte LEMAITRE	EMPU SIMONE VEIL (école 04 92 15 78 01)
IEN NICE 4	Geoffray HUGUES	EMPU NICE FLORE (école 04 92 01 00 40)
IEN NICE 5	Fabrice JEUNOT	EEPU ST BARTHELEMY APPLICATION (école 04 92 07 86 30)
IEN NICE 6	Isabelle SOLTYSIAK	EMPU ROASSAL (école 04 97 03 82 50)
IEN NICE 7	Catherine REUTTEUR	Ecole BONVOYAGE2 04 97 08 80 62
IEN CAGNES SUR MER	Karine PRIOUX	EMPU LES PLANS St LAURENT DU VAR (école 04 93 31 50 07)
IEN VAL DE SIAGNE	Isabelle PELAPRAT	EPPU ROSTAND PEGOMAS 0493422393

GDDE

Groupe
Départemental des
Directeurs d'Ecoles

Les référents coordonnateurs du

GDDE:

A.DASEN, IEN Doyenne, DVS

ADJOINTE AU DASEN CHARGÉE DU 1 ^{ER} DEGRÉ	Frédérique KLEIN
DOYENNE DES IEN	Karine AISSOU
DIRECTRICE VIE SCOLAIRE	Nathalie RAFFIN

MISSIONS

1. Renforcer les échanges entre pairs afin de favoriser le développement professionnel continu,
2. Orienter les directeurs vers les personnes ressources pour apporter des réponses adaptées,
3. Faire remonter des questions et besoins de terrain,
4. Participer à l'élaboration de ressources départementales à destination des directeurs d'école du département,
5. Développer un espace collaboratif,
6. Echanger dans le cadre des formations destinées aux directeurs selon leurs attentes et leurs besoins.
- 7-Aider au pilotage pédagogique à partir des évaluations nationales pour améliorer les résultats des élèves.
- 8-Etre force de proposition pour articuler le travail avec les différents services administratifs et pédagogiques.

Date

**TABLEAU D'AUTOPOSITIONNEMENT
COMPETENCES DIRECTEUR D'ECOLE**

	INDICATEURS	1	2	3	4	REMARQUES / COMMENTAIRES
Fonctions administratives	Tenue des registres (sécurité, incendie, inscription...)					
	Mise à jour PPMS					
	Compte-rendu de réunions (conseils cycle, équipe éducative, conseils des maîtres...)					
	Organisation des élections de parents d'élèves					
	Gestion d'un ENT, site d'école, blog...					
	Conception et actualisation d'un livret de présentation de l'école					
	Utilisation des outils numériques institutionnels					
	Planifications des réunions d'équipe					
	Gestion des sorties scolaires, classes de découverte					
	Gestion du compte OCCE / bilan financier					
els / Equipe	Gestion des temps de réunion avec l'équipe					
	Diffusion des informations					
	Délégation de tâches aux collègues					
	Impulsion de projets et d'actions					

Gestion person	Impulsion de démarches innovantes					
	Favorisation d'une communication efficace au sein de l'équipe					
	Arbitrage des dissensions au sein de l'équipe					
	Communication avec le RASED, le pôle ressource...					
	Gestion des personnels AESH (fiche de poste, accueil, intégration au sein de l'équipe...)					
Pédagogie	Mise en œuvre des échanges de pratiques					
	Développement d'outils communs (programmation, matériel, numérique...)					
	Développement des liaisons GS/CP et CM2/6e					
	Suivi des actions du projet d'école					
	Suivi et analyse des évaluations nationales					
Equipement	Actualisation des inventaires					
	Pointage des besoins en termes de travaux et d'équipements					
	Actualisation du matériel numérique					
s particuliers)	Communication avec l'enseignante référente					
	Suivi papier ou numérique des EABEP (élèves à besoins particuliers)					
	Organisation du stage de réussite, PACTE...					

EABEP (Elèves à besoins éducatif:	Organisation d'équipes éducatives					
	Organisation des APC					
	Suivi des PPRE, PAP, PAI					
	Accueil et gestion des élèves allophones					
	Mise en œuvre et animation de conseils de cycles EABEP					
	Accueil des élèves en situation de handicap et leur famille					
	Suivi des AESH					
Relation école/famille	Accueil de nouvelles familles (visites, présentation de l'équipe, réunions de rentrée...)					
	Ouverture de l'école aux parents : rituels, projets spécifiques, valorisation des compétences...					
	Valorisation de la co-éducation école/famille					
	Formalisation de temps de rencontres					
Climat scolaire	Travail en équipe pour l'harmonisation des règles de vie au sein de l'école et des classes					
	Impulsion pour la mise en place du dispositif "pHARe" et de l'équipe "bien-être" PHARe (messages clairs, MPP, droits/devoirs...)					
	Elaboration et partage en équipe d'un protocole de gestion de crise / gestion comportement					
	Réflexion d'équipe sur les axes du climat scolaire					

Signification des codes 1 - 2 - 3 - 4

1	2	3	4	J'y pense systématiquement, de manière automatique

1	2	3	4	J'arrive à le faire quand je prête attention à mes actes et à mon attitude

1	2	3	4	J'ai du mal à y penser, à agir dans ce sens

1	2	3	4	Je n'arrive pas encore à mettre en œuvre ce point

L'HEBDO DE LA CIRCO

L'ÉDITO DE L'EN

Chères enseignantes, chers enseignants,

Le 22 janvier dernier, étaient célébrés les 60 ans de la journée franco-allemande. Certaines classes ont suivi toute cette semaine les propositions d'activités de notre CPD langues vivantes.

Les enseignants qui ont souhaité faire valoir leurs compétences lors de l'enquête lancée par le recteur Stanek bénéficieront d'entretien avec une commission, en visio ou en présentiel. Il s'agira d'évaluer les compétences de ces enseignants et de comprendre leur projet professionnel pour mieux les accompagner.

Les comités techniques PIAL ont eu lieu cette semaine, les directeurs sont destinataires du compte-rendu. Vous pouvez en prendre connaissance si vous le souhaitez.

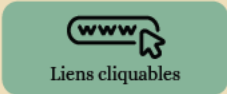


ERRATUM Gestion des GEVASCO : L'application LPI a encore connu des dysfonctionnements cette semaine. Si vous avez besoin de remonter rapidement des GEVASCO, la MDPH préconise que les parents envoient leur dossier à la MDPH et que les enseignants attendent que le LPI soit fonctionnel afin que tout soit numérique comme cela devrait être. Il est possible de rajouter la pièce complémentaire avec le numéro LPI auprès de la MDPH par la suite.

Anne-Sophie Saisdubreil



L'OFFICIEL



Circulaires :

- Appel à candidature préalable aux mouvements intra-académique et départementaux 2024 pour les postes de coordonnateur d'unité localisée pour l'inclusion scolaire en collège et lycée (ULIS 2D).
- La nouvelle posture Vigipirate pour la période "hiver-printemps 2024" est active depuis lundi 15 janvier 2024. Elle ramène l'ensemble du territoire national au niveau "sécurité renforcée – risque attentat".



L'ACTU NUMÉRIQUE

ÉVALUATION REPÈRES

Rappel : Pour les écoles concernées par les évaluations mi CP, il est nécessaire que les directeurs réalisent une manipulation pour affecter un compte à chaque classe comme en début d'année. Pour toute aide, n'hésitez pas à contacter Thomas GILLIOT

Le GAR: gestionnaire d'accès aux ressources

Cet outil est apparu à la rentrée parmi les applications disponibles sur ONE, il vous permettra d'accéder à des ressources en ligne comme Mathia, Lalilo, un catalogue de ressources est proposé, ou bien à des ressources que vous pouvez acheter comme des manuels scolaires numériques.

Cet outil existe à l'heure actuel uniquement pour les utilisateurs de ONE mais pourrait devenir accessible aux autres écoles dans les prochaines années.

Il permet une utilisation des outils en adéquation avec le Règlement Général sur la Protection des Données.

Un mail sera envoyé aux écoles pour être plus complet dans les explications d'utilisation de cet outil.





LES ACTUS PÉDAGO



“Un groupe de travail EBEP, réunissant des enseignants du Lycée Français de Madrid, a décidé de référencer et de partager des outils pédagogiques, éprouvés en classe, pour les élèves à besoins spécifiques”.

La **Maison Pour La Science** propose ses ateliers du mercredi. Ils s’adressent tous à des enseignants non spécialisés sur le sujet mais qui souhaitent se lancer avec leurs élèves pour une pratique des sciences actives et/ou l’usage d’outils numériques. Chaque atelier permettra aux enseignants de manipuler, d’expérimenter, d’échanger et de repartir avec des pistes pour mettre en œuvre une ou plusieurs séances en classe.

Les ateliers se dérouleront le mercredi après-midi de 14h à 16h/16h30 en toute convivialité à la Maison Pour La Science, 2 esplanade Rolland Garros à REIMS.

Attention, ces ateliers sont soumis à inscriptions ! Le premier atelier aura lieu le mercredi 14 février de 14h à 16h. Il aura pour thème la découverte de l'application FIZZIQ Junior (cahier d'expérience pour les élèves du primaire)



Cliquez sur l’image pour accéder à la programmation

DU CÔTÉ DES ÉCOLES

Les fresques des écoles, suite...

Après les écoles de Chouilly, Crayère, Le Breuil, voici les peintres murales de l’école élémentaire Yvette Lundy à Epernay.

