

Rapport d'étonnement 2020

Cycle des auditeurs
Première session
(2019 – 2020)

RAPPORT
D'ÉTONNEMENT
2020



SOMMAIRE

AVANT- PROPOS	7
LE FIL ROUGE DE NOS ÉTONNEMENTS	9
Il n'y a pas une, mais des écoles	9
Un système éducatif reflet de multiples tensions	9
La construction de notre réflexion	10
1 \ CE QUI A CONFORTÉ NOS REPRÉSENTATIONS	
La demande sociale oblige à adapter l'offre d'éducation	12
Le mouvement de réforme tente d'y répondre sans être lisible par tous	13
Le métier d'enseignant s'est profondément transformé	13
L'organisation peine à moderniser son fonctionnement	14
2 \ NOS BONNES SURPRISES	
L'inclusion progresse dans le système éducatif français	16
Le système s'engage dans la voie de l'adaptation	16
Un exemple d'expérience réussie qui a retenu toute notre attention	16
La spécificité de chaque territoire mieux prise en compte	16
Les acteurs sur le "terrain" font preuve d'implication	17
Les personnels responsables d'une mission en sont pleinement investis	17
Les enseignants, encore plus efficaces à plusieurs	17
De belles réalisations	18
Les élèves davantage acteurs dans les apprentissages	19
Les méthodes pédagogiques se diversifient, l'élève est plus actif	19
Le chef-d'œuvre dans la voie professionnelle	19
La maturité de certains élèves et leur maîtrise des enjeux	19

3\NOS ÉTONNEMENTS CRITIQUES

La réduction des inégalités sociales : ambition difficile à atteindre pour le système éducatif	22
Pourquoi n'avons-nous pas eu le sentiment d'être au cœur d'une mobilisation générale sur l'accès à la lecture autour de chaque élève ?	22
La culture d'ouverture, de partenariat, de coopération peine à s'installer	23
Un pilotage qui n'est pas suffisamment adapté aux réalités de terrain	24
La réforme du lycée : une grande ambition peut-être mal comprise par ses « ambassadeurs » ?	25
Le pilotage opérationnel de l'inclusion : sous-dimensionné par rapport à ses missions	26
Des partenariats nécessaires pour piloter les mutations de la formation professionnelle	27
L'encadrement intermédiaire réinterrogé	27
Le management de projet manque trop souvent d'un volet « évaluation »	27
La formation des enseignants insuffisamment professionnalisante	27
En formation initiale	27
En formation continue (parfois)	28
Reconnaître et valoriser davantage les professeurs des écoles	29
La primauté de la pédagogie dans le recrutement des chefs d'établissement	29
Les ressources et dispositifs pédagogiques : pas toujours au service des apprentissages des élèves	29
Désarroi devant le traitement de la question des manuels scolaires, en particulier ceux pour l'apprentissage de la lecture	29
Le numérique : un atout pour la réussite des élèves ?	30
L'éducation prioritaire	30

4 \ NOS PROPOSITIONS

Redonner la priorité au sens **34**

Clarifier les orientations nationales 34

Renforcer le rôle de la prospective et des fonctions d'avenir 35

Consolider la place et le sens des évaluations nationales 36

Ouvrir davantage l'Éducation nationale aux acteurs extérieurs **36**

Mieux intégrer la répartition des compétences entre ministère et collectivités 37

Poursuivre l'ouverture du système éducatif sur le monde économique 39

Repenser l'ouverture aux parents dans des tiers lieux 40

Valoriser le potentiel des ressources humaines disponibles : modernisation, formation, pilotage **41**

Agir sur l'attractivité et le sens du métier d'enseignant 41

Poursuivre la dynamique d'une gestion de proximité des ressources humaines 41

Professionaliser l'offre de formation à la hauteur des enjeux 42

Approfondir l'évolution des emplois et des compétences 43

Continuer à faire évoluer pédagogie et pratiques éducatives au service des élèves **44**

Clarifier et simplifier les différences entre approche disciplinaire et approche « socle » 44

Confirmer la place des savoir-être dans les enseignements et les apprentissages 45

Renforcer le pilotage pédagogique de proximité 46

Valoriser le travail collaboratif et en équipe des enseignants 46

Diffuser les innovations 47

CONCLUSION **51**

REMERCIEMENTS **52**

ANNEXE **54**

Programme de la première session du cycle des auditeurs **54**

Les auditeurs

Nicolas Anoto

Syndicat des enseignants de l'UNSA
Délégué national « lycées-collèges », Paris

Sonia Besnard

INSEE Pays de la Loire
Cheffe de projet à l'Action régionale, Nantes

Carina Chatain

CNIL
Responsable de l'éducation au numérique, Paris

Nelly Fesseau

MENJS, MESRI Paris
Experte de haut niveau auprès du secrétaire général du ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mission des politiques de l'encadrement supérieur. (Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche et de l'Innovation - IGESR - depuis février 2020), Paris

Catherine Gabillard

Ville de Castres
Cheffe du service éducation, Castres

Régis Gallerand

Éducation nationale, académie de Créteil
Proviseur, La Courneuve

Michaël Henry

Éducation nationale, académie de Nancy-Metz
Principal, Nomeny

Marie Horreau

Région Nouvelle Aquitaine
Sous-directrice pour la direction de l'Éducation, Poitiers

Valerie Le Gleut

Éducation nationale, DGRH MENJS - MESRI
Cheffe du service de l'encadrement, adjointe au DGRH, ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports et ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, Paris

Axel Limacher

Région Bourgogne Franche-Comté
Directeur général adjoint en charge du pôle « éducation et vivre ensemble », Besançon

Sarah Magadoux

Éducation nationale, académie de Paris
Provisoire adjointe, Paris XX^e

Rozenn Merrien

Ville de Saint-Denis
Directrice Enfance - Loisirs, Saint-Denis

François Nolot

Armée de l'air
Chef du centre d'information et de recrutement des forces armées, bureau Air, ministère des Armées, Paris

Véronique Pelamatti

Fédération Française du Bâtiment Bourgogne-Franche-Comté
Responsable régionale emploi formation, Dijon

Lorène Prigent

Groupe Cayambe
Directrice Éducation, Cayambe Recherche et Compétences, Morlaix

Zihar Zayet-Tordjeman

Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP)
Secrétaire générale, Paris

AVANT- PROPOS

La constitution d'un groupe d'auditeurs de profils variés qui interrogent le système éducatif français était attendue depuis plusieurs années. L'organisation d'une première session nationale du cycle d'auditeurs en septembre 2019, conçue et portée par l'Institut des Hautes Études pour l'Éducation et la Formation (IH2EF) a répondu à cette attente. Elle a réuni seize auditeurs d'horizons divers : secteur privé (fédération patronale, PME), ministère des Armées (armée de l'air), Commission nationale de l'informatique et des libertés (Cnil), Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), autres partenaires de l'école (fédération de parents, collectivités territoriales) mais aussi des membres de l'Éducation nationale (cadres de l'administration centrale, personnels de direction d'établissement, représentant d'organisation syndicale d'enseignants).

Nos motivations pour rejoindre ce cycle s'articulaient autour de trois axes :

- observer le système éducatif français « de l'intérieur » ;
- échanger collectivement sur les défis qui se présentent aujourd'hui à l'Éducation nationale dans un contexte en profonde mutation ;
- réfléchir conjointement à des évolutions et proposer des pistes d'actions à partir de nos regards croisés.

À l'issue de cette première session nationale qui s'est tenue de septembre 2019 à juillet 2020, nous tenons dans un premier temps à remercier Monsieur le ministre Jean-Michel Blanquer et Madame la ministre Frédérique Vidal, signataires de notre arrêté de désignation ainsi que l'IH2EF qui nous ont fait confiance et nous ont permis de découvrir ou redécouvrir le système éducatif français. Nous souhaitons également souligner les apports indéniables résultant des échanges avec des experts reconnus, des visites dans les établissements, avec le privilège parfois d'entrer dans les salles de classe et de s'adresser non seulement aux enseignants mais aussi aux élèves. Nous nous sommes positionnés en tant qu'observateurs engagés et « amis critiques » du système éducatif français. Désignés par un arrêté conjoint du ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ) et du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) à l'issue de ce cycle annuel, nous contribuerons à diffuser au sein de la société une connaissance approfondie des enjeux d'éducation et de formation.

Le présent rapport d'étonnement est le premier du genre. Il répond à une double exigence de conviction et de discernement, en mettant en exergue les constats, les questionnements et les propositions émises par le collectif sur les différentes thématiques observées et analysées tout au long du cycle :

- conviction d'abord qu'il est utile et nécessaire de contribuer avec un regard extérieur et nouveau à la réflexion sur une institution qui regroupe à elle seule près de la moitié de la fonction publique d'État et assure une mission qui n'est pas une priorité parmi d'autres mais la première priorité nationale, comme le dispose l'article L 111-1 du code de l'éducation ;
- discernement ensuite car le système éducatif en France est confronté à des difficultés depuis plusieurs années, soulignées par certaines enquêtes internationales. Pour autant, il est également loin des caricatures dont il fait parfois l'objet. Nous avons été immergés dans une école vivante, avec ses contrastes, où tout ne va pas mal, loin s'en faut.

Auditer pour comprendre, écouter sans juger, proposer pour évoluer, c'est là le travail que nous avons conduit, avec l'humilité inhérente à la durée limitée d'un cycle, et un regard collectif forcément parcellaire et parfois subjectif. Nous formulons l'espoir que ce rapport soit lu, utile et utilisé.



Il n'y a pas
une, mais
des écoles



LE FIL ROUGE DE NOS ÉTONNEMENTS

IL N'Y A PAS UNE, MAIS DES ÉCOLES

Nous convenons avec Antoine Prost¹ que «l'école, ça n'existe pas». Nous avons observé de manière récurrente à quel point les problèmes qui se posent ne sont pas les mêmes selon les niveaux tant le fonctionnement du 1^{er} degré diffère de celui du collège et du lycée, sans même évoquer l'enseignement supérieur².

Au sein même de ces différents niveaux, et en nous référant aux visites réalisées pendant le cycle, il ne nous semble pas raisonnable de considérer que les réponses aux enjeux d'aujourd'hui (numérique, inclusion, égalité femmes-hommes...) puissent être les mêmes dans un prestigieux lycée de l'académie de Versailles que dans une école élémentaire de cinq classes au cœur de la ville de Créteil. De la même manière, les questions que nous avons abordées n'ont pas obtenu les mêmes réponses dans le centre-ville de Strasbourg et dans des quartiers périphériques de Mulhouse, ou bien encore dans la banlieue rurale de Lyon et au sein des technopôles de Bordeaux. Cette pluralité se reflète dans la pratique du métier d'enseignant.

UN SYSTÈME ÉDUCATIF REFLET DE MULTIPLES TENSIONS

La première session du cycle a été l'occasion de s'interroger sur la place de l'école dans la société française, et sur les valeurs qu'elle promeut. Nous avons pu nous rendre compte à quel point le système éducatif était un lieu de tensions :

- tensions entre la volonté de mieux prendre en compte les particularités de tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers, et le nombre croissant d'élèves arrivant dans le secondaire et le supérieur ;
- tensions entre la volonté d'offrir les mêmes chances de réussite à tous les enfants et la capacité à s'adapter à la diversité des environnements familiaux et sociaux ;
- tensions qui s'illustrent pour certains par un vocabulaire guerrier évoquant des « vainqueurs » et des « vaincus » du système³.

Les réponses à ces tensions – différenciation, inclusion, réussite, égalité des chances – se reflètent forcément sur les pratiques des personnels et ont évidemment un impact sur les résultats du système éducatif.

¹ Extrait de l'entretien avec Antoine Prost, historien, par Louise Tourret, France Culture, le 16 avril 2020, consultable sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/radiographies-du-coronavirus/11-mai-limpossible-retour-a-lecole>.

² Le programme de ce cycle, fourni en annexe, s'est concentré sur les premier et second degrés.

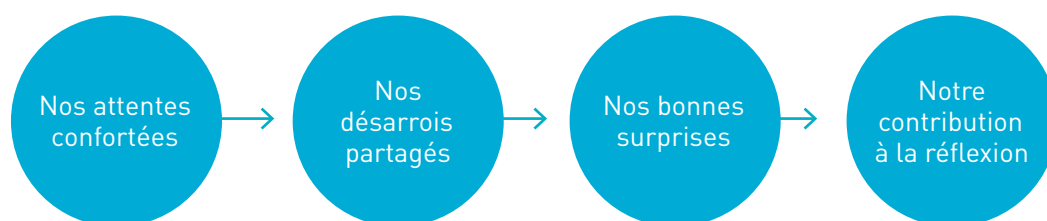
³ Terme employé par François Dubet, lors de la session 1 du cycle, et repris par plusieurs intervenants lors des sessions suivantes.

LA CONSTRUCTION DE NOTRE RÉFLEXION

Afin d'éviter les discours englobants ou simplificateurs dont découleraient des solutions uniformes et forcément inadaptées à cette diversité de situations, nous veillerons à nous appuyer sur nos observations en contextualisant les sujets d'étonnement. Notre réflexion retranscrite ici s'organise en quatre temps forts :

- nos représentations confortées par nos observations ;
- nos bonnes surprises ;
- nos étonnements critiques ;
- nos propositions d'évolution.

Chacun de ces temps aborde les valeurs portées par le système, la traduction de ces valeurs et des choix stratégiques sur le pilotage opérationnel et sur les hommes et les femmes qui font l'éducation au quotidien, enfin et surtout, les pratiques et méthodes pédagogiques dispensées aux élèves.



CE QUI A CONFORTÉ NOS REPRÉSENTATIONS

Peu de personnes savent aujourd'hui qu'une directrice d'école n'est pas la supérieure hiérarchique des enseignants qui travaillent avec elle. Peu de parents perçoivent de manière claire la cohabitation entre le « socle commun de compétences, de connaissances et de culture » et les programmes disciplinaires. Peu d'entre eux connaissent le fonctionnement d'une circonscription du 1^{er} degré ou la fréquence des visites effectuées par les inspecteurs dans les classes, ni la répartition des compétences entre l'État et les collectivités territoriales. Et enfin, peu d'initiés comprennent le rôle des personnels administratifs qui, au quotidien, rendent possible chaque rentrée scolaire.

Nous connaissons mal notre système éducatif et pourtant, chacun de nous en a construit sa propre représentation. Nous proposons, dans cette première partie, une mise en perspective de ces principales représentations confortées par les observations que nous avons faites au cours de nos visites.

LA DEMANDE SOCIALE OBLIGE À ADAPTER L'OFFRE D'ÉDUCATION

Il existe aujourd'hui une très forte demande sociale, des parents comme des entreprises, d'une adaptation des pratiques de classe à la singularité de chaque élève. L'idée que l'offre d'éducation doit apporter des solutions à cette demande d'individualisation est désormais partagée par beaucoup. C'est à chaque enseignant et à chaque école, avec l'appui du système dans son ensemble, de s'adapter aux besoins de chaque élève. Il ne s'agit plus seulement de gérer des particularités (logique d'intégration) mais bien d'apporter une réponse individualisée au sein du groupe classe (logique d'inclusion).

Le fonctionnement réputé uniforme du système éducatif pour faire face au grand nombre est mis à mal par ces sollicitations multiformes auxquelles le pays s'est engagé à fournir une réponse. Conçu à l'origine pour dispenser la même éducation à tous, avec des personnels « tous égaux » et interchangeableables, le système doit s'adapter à ces nouvelles demandes individuelles auxquelles il ne peut pas toujours répondre en vraie grandeur. Pour autant, nous avons pu constater les limites de cet exercice comme par exemple, dans des cas d'adaptation extrêmes liés aux besoins d'enfants hospitalisés.

Au cours du cycle, nous avons régulièrement rencontré et mesuré cette demande forte d'une adaptation des pratiques de classe à la spécificité de chacun. Dans les collectivités rencontrées, en particulier dans les mairies, elle est également prégnante. Nous avons partagé les difficultés pour l'institution à tenir ces engagements d'une solution individualisée et pleinement adaptée à tous.

VU

S'ADAPTER MÊME EN CAS D'ABSENCE DE L'ÉLÈVE : LES ROBOTS DE TÉLÉPRÉSENCE

///

L'expérience des robots de téléprésence semble une réponse parfaitement adaptée aux parents dont les enfants sont hospitalisés. Elle permet de conserver le lien avec la classe et l'enseignant, au service du bien-être de l'enfant et de ses apprentissages. Cependant, la mise en pratique de cette solution rencontre une double difficulté : appareil complexe à faire fonctionner (d'ailleurs hors service lors de notre visite) et coût unitaire élevé rendant presque impossible d'en faire bénéficier tous les élèves concernés.

Issu de la session 5 – Le numérique et la réussite des élèves

LE MOUVEMENT DE RÉFORME D'Y RÉPONDRE SANS ÊTRE LISIBLE PAR TOUS

La réponse institutionnelle apportée à cette demande évolutive est celle d'un mouvement de réforme qui apparaît permanent. Les experts rencontrés au cours du cycle ont souvent souligné le paradoxe d'une institution accusée à la fois d'immobilisme et de «réformite». C'est en tout cas ce que certaines sessions nous ont amenés à observer, avec le sentiment partagé d'un mouvement de réforme intense basé sur des segments de problématiques plutôt que sur une analyse globale.

Ce mouvement, qui résulte en partie de l'empilement de nouvelles obligations liées à l'adaptation précitée, nuit à la compréhension d'ensemble. Il en découle une perte de sens, bien souvent une perception différenciée selon les acteurs et, ce d'un territoire à l'autre.

En contrepoint de ce mouvement de réforme, certains invariants ont la vie dure. C'est le cas par exemple de sujets aussi centraux pour les élèves que l'attractivité de la voie professionnelle. On entend beaucoup et depuis longtemps qu'elle est dévalorisée à tort. Suite à nos rencontres, nous pensons qu'elle demeure perçue par les équipes de collègues et par les parents comme un choix par défaut, lorsque suivre un enseignement de la voie générale est impossible pour l'élève.

Un intense mouvement de réforme apporte des réponses à des impératifs sociaux ou des questions spécifiques, mais ne s'appuie pas sur une approche globale du système.

ENTENDU

« L'ÉCOLE EST À L'AGONIE ! »

///

Analyse du catastrophisme d'un enseignant de STI relayé par son inspecteur qui nous a livré son désarroi et son rejet d'une réforme dont la vraie raison serait «comptable».

Issu de la session 2 – L'école est-elle réformable ?

LE MÉTIER D'ENSEIGNANT S'EST PROFONDÉMENT TRANSFORMÉ

En lien avec les tensions précitées, une pression sociale importante s'exerce sur les enseignants. Les demandes d'adaptation sont nombreuses et dépassent largement les heures passées devant les élèves, vécues comme le cœur du métier d'enseigner. Ces missions exigeantes, et nouvelles pour certaines, (concertation avec les parents et les partenaires, école inclusive, évolution du mode d'évaluation par compétence, tenue à jour des différentes bases de données pour le suivi des parcours des élèves...) peuvent amener les enseignants à s'interroger sur les objectifs premiers de leur métier, voire réinterroger leur motivation initiale pour embrasser la profession.

Nous avons pu apprécier sur le terrain et même devant les élèves ce qu'il en était réellement du «mythe» de l'enseignant seul dans sa classe. Nous avons constaté que, dans l'ensemble, des dispositifs collectifs se construisent mais que le travail reste profondément solitaire.

Nous avons en outre pris toute la mesure de la forte complexification du métier, notamment *via* :

- l'existence d'une multitude de dispositifs (PPRE, PAI, PAP, PPS, Gevasco...)⁴ générant des tensions, comme nous l'avons constaté lors de la session nantaise sur l'école inclusive ou l'augmentation de sollicitations administratives (carnet de suivi de l'élève, remplissage de l'ENT, multiplication des courriels de consignes...);

- l'augmentation de l'éventail de méthodes et outils pédagogiques disponibles et utilisés, comme vu dans les écoles visitées à Créteil et à Strasbourg (méthode heuristique des mathématiques, méthode Borel-Maisonny pour l'apprentissage de la lecture, méthode des Alphas, outils de manipulation inspirés de la pédagogie Montessori, pratique quotidienne du *testing* pour ancrer durablement les connaissances en lien avec les prescriptions des sciences cognitives, utilisation du référentiel de compétences sans notes...);

- l'utilisation du numérique pouvant profondément modifier la manière d'enseigner (faciliter la pratique d'une pédagogie différenciée, rendre les élèves «acteurs», recourir à la classe inversée).

⁴ PPRE : programme personnalisé de réussite éducative, PAI : projet d'accueil individualisé, PAP : plan d'accompagnement personnalisé, PPS : projet personnalisé de scolarisation, Gevasco : guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation.

Nous nous sommes rendu compte de la capacité des enseignants à être «partout à la fois» de manière à n'oublier personne et à s'assurer du respect des consignes. Le besoin de sécurité de l'enfant a été cité par les enseignants comme essentiel à prendre en compte pour assurer des conditions nécessaires à l'apprentissage.

De nouvelles missions et de nouveaux outils transforment le métier d'enseignant en profondeur mais pas l'objectif global d'éduquer pour devenir libre.

ENTENDU

///

« Devenir libre, adulte et citoyen, c'est faire des choix (Kant) et comme nul ne peut choisir ce qu'il ignore (Nietzsche), il faut apprendre pour pouvoir faire des choix. »

Issu de la session 5 – Le numérique et la réussite des élèves

L'ORGANISATION PEINE À MODERNISER SON FONCTIONNEMENT

Sur le plan des rapports humains et hiérarchiques au sein des rectorats, nous avons pu ressentir parfois une forme de pesanteur, une certaine autocensure des acteurs qui n'osent exprimer une parole qui n'est pas strictement la parole « officielle ». Cela donne parfois un caractère désuet à cette administration qui demeure très verticale dans son fonctionnement. De plus, cela contraste avec l'extrême liberté de parole constatée chez les enseignants, souvent très critiques vis-à-vis de leur administration et qui parfois évoquent l'Éducation nationale comme s'ils n'y appartenaient pas, notamment lors de la session relative à la réforme du baccalauréat.

Sur le plan des outils, de multiples applications sont développées, avec des ergonomies très différentes auxquelles il n'est pas toujours facile de s'adapter et qui présentent parfois des problèmes d'interopérabilité ou de saisies multiples qui génèrent une lourdeur de la charge⁵.

⁵ Cf. « Le livre noir du numérique » du syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN).

NOS BONNES SURPRISES

Au fil de nos visites, nous avons pu constater à quel point les acteurs s'impliquent avec courage et dévouement dans leur fonction, en mobilisant toutes les énergies et avec une volonté forte de s'adapter aux réalités du terrain tout en répondant aux instructions ministérielles. Pour répondre à la question posée lors d'une session du cycle, oui, l'école incarnée par les équipes et les établissements que nous avons rencontrés, nous est apparue vivante, en mouvement.

Nous proposons, dans cette deuxième partie, une mise en évidence des principaux éléments qui ont constitué de bonnes surprises suite à nos visites au fil des sessions.

L'INCLUSION PROGRESSE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Le système s'engage dans la voie de l'adaptation

Vis-à-vis des enfants en situation de handicap, on passe d'un système qui privilégiait la compensation [accompagnement, service d'éducation spéciale et de soins à domicile (Sessad)...] à celui d'adaptation (rendre accessible l'apprentissage). La voie se trouve sûrement dans une graduation des deux systèmes en restant centré sur le besoin de l'enfant. Dans les écoles que nous avons visitées, nous avons constaté un mouvement d'adaptation à l'enfant différent qui permet de développer une démarche pédagogique basée sur la valorisation des capacités, un enseignement plus explicite, l'acceptation et la reconnaissance des émotions, le renforcement positif,... démarche qui participe à la motivation de tous. De plus, cette approche participe au rôle socialisant de l'école et permet de développer chez les autres élèves la notion du vivre ensemble : accepter les différences au sein du groupe, se respecter en tant qu'individu, composer avec les capacités de chacun...

ENTENDU

///

« L'école inclusive est la première étape d'une société inclusive ! »

Issu de la session 6 – L'inclusion scolaire

Un exemple d'expérience réussie qui a retenu toute notre attention

L'**autorégulation**, inspirée d'un dispositif mis en place au Canada, permet aux élèves autistes d'être scolarisés à temps plein. L'autre effet positif de la mise en place de l'autorégulation est qu'elle rejaillit aussi sur les autres élèves de la classe. Nous l'avons constaté, par exemple, quand une psychomotricienne montre comment mieux tenir son crayon et que cela bénéficie à tous les élèves. Par ailleurs, ce système qui paraît de prime abord luxueux, *via* les moyens humains nécessaires (un enseignant surnuméraire, une psychologue, un éducateur...) n'est pas au final si onéreux quand il est replacé à l'échelle de la société. Toutes les parties prenantes gagnent en professionnalisme : implication de tous les partenaires, formation commune entre les enseignants, personnels spécialisés et personnels municipaux. De plus, ce dispositif permet aux parents de conserver leur travail et de préserver leur vie de famille, et les enfants n'ont plus besoin d'établissements spécialisés... Une question reste en suspens : pourquoi si peu d'expérimentations existent à l'heure actuelle et comment passer à une plus grande échelle ?

LA SPÉCIFICITÉ DE CHAQUE TERRITOIRE MIEUX PRISE EN COMPTE

Nous avons pu prendre la mesure, à l'occasion des sessions sur le numérique et sur l'innovation, du niveau d'imbrication entre les établissements scolaires et les collectivités territoriales. Par exemple, nous avons pu constater l'engagement financier d'une petite commune pour le projet d'équipement numérique de l'école du village résultant d'un rapport constructif entre la directrice de l'école, le maire et les parents d'élèves.

Les communes (villes ou villages) pour les écoles maternelles et élémentaires, les départements pour les collèges, les régions pour les lycées, disposent de prérogatives et de responsabilités qui n'ont cessé de s'accroître depuis la décentralisation en 1982. Désormais, un quart de la dépense intérieure d'éducation relève des collectivités locales (12% pour les communes,

4% pour les départements, 7% pour les régions)⁶. Les enseignants, les inspecteurs de l'école primaire comme les personnels de direction du secondaire ont bien intégré ce mouvement de territorialisation qui est devenu leur quotidien. La proximité des acteurs rend possible la prise en compte des spécificités relatives à un territoire, même si les pratiques ne sont pas aussi fluides qu'espéré⁷. Ce niveau d'imbrication génère en effet un besoin accru de compréhension mutuelle pour apaiser les inévitables tensions illustrées dans le *verbatim* ci-après.

ENTENDU

SUR LE RÔLE DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

///

« La collectivité vient sur le pédagogique via l'achat des équipements. Si j'étais l'éducation nationale, je m'inquiéteraient de cette question, mais si nous ne sommes pas moteur, rien ne se fait. »

(Une représentante de conseil régional)

« Nous devons imaginer le collège du futur, et ce n'est pas l'éducation nationale qui nous y aide, nous devons travailler seuls. »

(Une représentante de conseil départemental)

Une démarche des départements de France semble avoir été initiée autour des inégalités d'équipements numériques entre les départements, avec une volonté de créer un socle commun numérique dans les collèges. Elle n'a pas abouti à ce jour.

Issu de la session 5 – Le numérique et la réussite des élèves

LES ACTEURS SUR LE "TERRAIN" FONT PREUVE D'IMPLICATION

Les personnels responsables d'une mission en sont pleinement investis

Au sein des rectorats, nous avons rencontré des personnes très impliquées sur les sujets relevant de leur mission (lien étroit entre une chercheuse référente et une professeure pour application dans la classe, mise en réseau d'établissements scolaires pour créer des territoires apprenants...). Cela a été également le cas dans les délégations académiques au numérique éducatif (DANE), au sein des cellules académiques recherche, développement, innovation, expérimentation (CARDIE) ou encore auprès d'une conseillère rattachée au recteur sur le sujet de l'inclusion.

Nous avons rencontré des personnes investies et loyales. L'adaptation et l'implication des acteurs sont tangibles à titre individuel. De nombreux projets nous sont apparus comme portés par un collectif, une équipe au sein des établissements. En particulier, dans le 1^{er} degré, où l'organisation semble plus propice à l'émergence de ces collectifs, à la condition d'un soutien du directeur ou de la directrice d'école. Nous l'avons constaté entre autres au sein d'une école primaire strasbourgeoise en REP pour un projet innovant, dans le cadre du projet d'autorégulation dans une école de Vendée. Dans le secondaire, nous avons relevé, par exemple, cet esprit collectif au lycée professionnel de Longjumeau autour de la réalisation des chefs-d'œuvre.

Les enseignants, encore plus efficaces à plusieurs

Le co-enseignement en lycée professionnel

Nous avons recueilli assez systématiquement un avis favorable des enseignants quant à la mise en œuvre du co-enseignement dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle. Après une phase d'ajustement et de rodage, cette pratique semble favoriser la collaboration tout comme le retour réflexif sur la pratique professionnelle. Elle permet des modalités nouvelles d'exercice du métier d'enseignant, plus collectives, collaboratives, interdisciplinaires et en rupture avec une conception individuelle et solitaire. La réforme peut donc conduire de façon indirecte à estomper l'importance des disciplines dans la définition des identités professionnelles enseignantes. Les enseignants de la filière professionnelle font preuve d'un enthousiasme certain. Leur compréhension des enjeux et le sens même des changements recherchés semblent davantage faire l'objet d'un consensus qu'au sein des enseignants de la voie générale et technologique.

ENTENDU

CONCERNANT LE 1^{ER} DEGRÉ

///

« Je n'ai jamais travaillé dans des conditions aussi bonnes. »

(Enseignants REP + classe dédoublée)

« Pour être plus performants, il faut faire évoluer nos pratiques. »

(Un directeur d'école de REP+, repris par son IEN-IA et son IEN de circonscription)

« On assiste à une transformation profonde de la culture du 1^{er} degré. »

Issu de la session 3 – L'entrée dans la lecture

⁶ Drégoir M. et Landreau A. (octobre 2019), 157 milliards d'euros consacrés à l'éducation en 2018 : 6,7 % du PIB, note d'information 19.38, Depp.

⁷ Territoires éducatifs : état des lieux et perspectives, Rapport annuel des inspections générales, 2016.

La co-intervention et le dédoublement dans le 1^{er} degré

Dans l'école de réseau en éducation prioritaire que nous avons visitée, les enseignants avec lesquels nous avons dialogué soulignent les bénéfices qu'ils tirent de la co-intervention. Ce mode d'enseignement leur permet de maintenir la force d'un groupe en conservant un haut niveau d'interactions avec les élèves, à la condition que leurs interventions soient bien coordonnées.

Ces enseignants, évoquant le dédoublement en CP, pointent des aspects dont nous n'avons pas conscience a priori. Ils constatent que les élèves, en étant moins nombreux dans la classe, sont plus souvent sollicités et donc davantage fatigués. De plus, après deux ans de dédoublement en CP, ils relèvent, de manière empirique, que l'apprentissage de la lecture se fait plus rapidement, sans que cette amélioration du déchiffrage ne soit accompagnée d'une meilleure compréhension. Ces échanges, tenus dans un seul établissement bénéficiaire du dispositif, sont bien évidemment à replacer dans un contexte d'étude plus large. Les premières évaluations menées par la Depp sur le volet «compétences des élèves» du dispositif de dédoublement montrent une amélioration des compétences en français et en mathématiques, tout en précisant que le niveau de cette amélioration se situe dans la fourchette basse de ce qui était attendu⁸.

De belles réalisations

Le projet Programmation du robot à l'école primaire (PREP⁹)

Mené dans différentes écoles de l'académie de Lyon, ce projet a pour objectif d'étudier l'usage de robots éducatifs à des fins d'apprentissage du code à l'école primaire. Il existe en France et au Canada.

Avec ce projet, l'idée est d'évaluer l'alphabétisation numérique, de voir comment l'enseignement de la programmation peut réduire les inégalités, notamment

entre les filles et les garçons, comment il peut modifier le rapport à l'apprentissage, grâce en particulier à un rapport différent à l'erreur. La pratique de la programmation, qui plus est en équipe, permet de percevoir directement le résultat de son travail et de chercher à le corriger soi-même et en interaction avec son groupe. S'essayer à la programmation est une pratique offrant un fort pouvoir réflexif. De plus, ce projet contient une stratégie d'essaiage.

ENTENDU

///

« Il y aura deux mondes :
ceux qui savent coder,
ceux qui sont victimes du codage. »

Issu de la session 5 – Le numérique
et la réussite des élèves

Le dispositif Ad'R (Aide en réseau)

Ce dispositif, initié en septembre 2018, au collège Jean-Macé de Mulhouse, vise à «raccrocher» des décrocheurs cognitifs. Sa mise en œuvre implique un conseiller pédagogique, la régulation de la Cardie et la mise en place d'un pilotage. Il concerne 10 à 12 élèves du collège (pas des 6^{es}) sur un trimestre, pour lesquels les différentes tentatives de «rattrapage» n'ont pas réussi.

Ces élèves ont un entretien en présence des parents et, dès septembre, sont sortis de leur classe le mardi et le jeudi, tout en conservant le lien avec le groupe classe le reste du temps. Le mardi, ils restent dans le collège, et travaillent sur leurs objectifs particuliers (avec l'aide d'intervenants) et le jeudi, ils travaillent avec deux associations (Epices10 et Escrime), pour leur insuffler de la confiance, éveiller leur esprit collaboratif et leur enseigner le respect des règles. Deux professeurs, l'assistant d'éducation, le CPE et le psychologue scolaire sont concernés, et les autres professeurs sont informés.

EN DEHORS DU CYCLE

UNE ADAPTATION TOUT TERRAIN

///

Nous ne pouvons tirer des conclusions ici sur l'impact de la crise sanitaire sur l'enseignement, mais il est certain que la plupart des enseignants ont dû faire preuve d'une adaptation hors du commun pour faire face aux défis soulevés par cette crise.

La résilience d'un système repose en tout premier lieu sur ses acteurs de terrain.

⁸ <https://docplayer.fr/145016219-Document-de-travail-dispositif-d-observation-et-d-evaluation-cp-dedoubles-premiers-resultats.html>.

⁹ <https://prep.hypotheses.org/>.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=ljaj8DadHR8>.

Des fiches opérationnelles servent de contrat avec la famille et l'enfant. Les moments de déplacement sont aussi des moments précieux car informels. Le projet pourrait progresser avec l'implication de davantage de professeurs (une quinzaine d'entre eux se montrent intéressés). Le projet nous a semblé très porteur dans son ambition partenariale, démontrant une volonté des enseignants de s'appuyer sur des pratiques d'éducation non formelle venant compléter leur expertise pour des élèves particulièrement fragiles. Nous notons cependant qu'il manque un volet «évaluation» du dispositif et que celui-ci gagnerait à inclure des objectifs plus en lien avec les acquisitions de compétences attendues des élèves bénéficiaires du dispositif.

Les campus des métiers et des qualifications

Les 95 campus des métiers regroupent des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, de formation initiale ou continue. Ils sont construits autour d'un secteur d'activité d'excellence correspondant à un enjeu économique national ou régional soutenu par la collectivité et les entreprises. L'ambition est aujourd'hui de créer des campus d'excellence, fédérateurs et puissants, dans tous les territoires. Les auditeurs ont pu visiter le campus des métiers et des qualifications dans le domaine de l'aéronautique en Nouvelle Aquitaine ainsi que les futurs locaux, dans les Écuries royales du château de Versailles, du campus d'excellence de Versailles dédié aux métiers d'avenir et des filières d'excellence françaises dans le domaine du patrimoine, des arts, de la gastronomie, du tourisme et de la création.

La réussite des campus des métiers et des qualifications dépendra de la capacité de tous les acteurs (acteurs de la formation, mais aussi acteurs de la recherche, entreprises, pôles de compétitivité, branches professionnelles...) à travailler ensemble, condition pour générer un véritable «effet transformant» sur leur territoire. Un campus qui resterait «endogamique» au sein de l'Éducation nationale passerait à côté de l'objectif.

LES ÉLÈVES DAVANTAGE ACTEURS DANS LES APPRENTISSAGES

Les méthodes pédagogiques se diversifient, l'élève est plus actif

Les approches pédagogiques individualisées adoptées par les enseignants, souvent de manière empirique et «sur le tas», sont d'une richesse bien méconnue du grand public alors que nous avons pu les voir pratiquées ou évoquer au cours de nos visites. De nombreuses pratiques attribuées aujourd'hui aux neurosciences, comme l'apprentissage spiralaire, le *testing*, les méthodes de lecture syllabiques ou la concentration des apprentissages fondamentaux le matin, sont en réalité appliquées dans le système de manière intuitive ou empirique par certains enseignants depuis de nombreuses années.

Le chef-d'œuvre dans la voie professionnelle

La réalisation du chef-d'œuvre par les élèves dans la voie professionnelle permet d'intégrer des principes d'excellence et de valoriser la voie professionnelle. Elle illustre avant tout l'implication de l'élève dans ses apprentissages.

L'œuvre peut se faire de manière individuelle ou en groupe et balaye toutes les étapes d'un projet de la conception à la réalisation. Les élèves réfléchissent et mobilisent des savoirs, savoir-faire et savoir être pour aboutir. Au-delà de la mobilisation des compétences liées au sujet à réaliser, ils doivent présenter leurs travaux à l'oral, expliquer les différentes étapes du projet et motiver leurs choix techniques devant un jury. Ainsi, cette prestation orale leur offre une expérience certaine de communication et de valorisation de leur travail.

La maturité de certains élèves et leur maîtrise des enjeux

Vis-à-vis des réformes en cours

Pour ce qui est de la voie générale et technologique, les élèves sont parfaitement capables d'argumenter en faveur d'une part plus importante de contrôle continu ainsi que pour le choix des spécialités.

Cela traduit le fait que la plus grande liberté accordée aux élèves dans la construction de leur parcours scolaire constitue probablement l'aspect central de la réforme et que c'est la capacité des familles à se saisir de cette opportunité qui signera en partie la réussite de la réforme. De ce point de vue, «ce n'est pas la réforme du lycée, c'est la réforme des lycéens». Ces impressions sont confirmées par les échanges avec les lycéens du lycée Jules-Ferry qui estiment que la réforme les responsabilise et qui semblent apprécier la diversité des possibilités offertes.

ENTENDU

**« PARENTS, ENSEIGNANTS :
FAITES CONFIANCE
AUX ENFANTS ! »**

///

Les lycéens et étudiants rencontrés
interpellent les adultes que nous sommes
avec cette formule...
Vous avez dit confiance ?...

Issu de la session 2 – L'école est-elle réformable ?

Vis-à-vis des outils

À travers une approche plus ludique, basée sur l'essai erreur dans l'apprentissage, une plus grande autonomie de l'enfant et du jeune et un renforcement de pratiques collaboratives entre pairs, l'outil numérique répond aux attentes des élèves actuels : communiquer, être surpris, devenir autonome. Il donne de la valeur à l'élève.

Cependant, les élèves soulignent qu'ils attendent d'un enseignant qu'il soit avant tout chaleureux, à l'écoute, qu'il se renouvelle et qu'il sache les intéresser à la matière enseignée, que celui-ci utilise ou non le numérique. L'idée que les jeunes sont numériquement compétents est fautive, les élèves ayant, parfois à tort, le sentiment d'une maîtrise globale de l'outil. Ils sont utilisateurs et attirés par l'outil, sans en identifier les différents usages et risques, notamment ceux liés à la protection de leurs données personnelles. Le niveau de maîtrise de l'outil numérique est lié au niveau de diplôme et de catégories socio-professionnelles des parents. Il peut être facteur d'inégalités ou entretenir, voire accroître les inégalités existantes.

Les élèves estiment que le rôle de l'enseignant reste crucial pour encourager leur esprit critique face au numérique, et pour tout apprentissage en général. Les élèves ont conscience que la pédagogie prime sur n'importe quel outil.

Nous avons assisté à de multiples réussites, ou initiatives heureuses, nous avons rencontré des personnels impliqués et des élèves matures. Cependant, ces initiatives multiples et fractionnées ont du mal à « faire système ». L'approche n'apparaît pas globale : des thématiques sont explorées, des expériences menées, mais le passage à l'échelle reste non franchi... sauf dans certaines « niches » là aussi : inclusion, éducation prioritaire.

NOS ÉTONNEMENTS CRITIQUES

Les visites de terrain nous ont confortés dans certaines de nos représentations, et nous ont révélé d'agréables surprises sur les acteurs du système éducatif de notre pays. Elles nous ont également amenés à des étonnements plus critiques. En effet, le système nous est apparu parfois trop centré sur lui-même, souvent générateur de complexité qui contribue à l'isoler, ou en proie à des contradictions entre les objectifs qui lui sont assignés et les moyens qu'il se donne.

Nous proposons, dans cette troisième partie, une mise en évidence des principaux éléments qui ont provoqué nos étonnements critiques.

LA RÉDUCTION DES INÉGALITÉS SOCIALES: AMBITION DIFFICILE À ATTEINDRE POUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF

La reproduction des inégalités sociales d'une génération sur l'autre résulte de facteurs multiples et souvent croisés. Dès notre première session, puis lors de nos visites de terrain, nous nous sommes interrogés sur le rôle de notre système éducatif face à cet enjeu sociétal majeur. Notre système éducatif aggrave-t-il les inégalités, les reproduit-il ou permet-il de les atténuer ? Est-il de plus en plus sélectif et inégalitaire ? Nous avons tous pu constater pendant le confinement du printemps 2020 que, sans la possibilité de se rendre à l'école, au collège ou au lycée, la réduction des inégalités devenait complexe et que certaines inégalités pouvaient être renforcées par l'utilisation exclusive du numérique.

La « mère de toutes les batailles », en matière de lutte contre les déterminismes sociaux, est l'accès à la lecture. Il s'agit de la compétence-socle sur laquelle s'appuient toutes les autres, et l'échec dans cet apprentissage signifie la fermeture des portes du savoir, dans une culture de l'écrit.

Pourquoi n'avons-nous pas eu le sentiment d'être au cœur d'une mobilisation générale sur l'accès à la lecture autour de chaque élève ?

Les évaluations Cedre¹¹ (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) montrent que, sur une période de douze ans (entre 2003 et 2015), une constante de 40 % des enfants ne possèdent pas les compétences attendues en fin de primaire en ce qui concerne la maîtrise de la langue, même si la proportion d'élèves les plus en difficultés diminue, passant de 15 % à 11 % sur la période.

Un élément de l'explication de ces résultats, recueilli auprès d'un formateur d'un INSPé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), résiderait dans la complexité de la langue française qui nécessiterait que les enseignants acquièrent davantage de compétences de psycholinguistes. Pourtant, la difficulté de la langue française semble relative, puisqu'il nous a été expliqué, lors de cette même session sur l'entrée dans la lecture, que l'apprentissage de l'anglais est plus difficile pour les écoliers anglais (davantage de cas où plusieurs manières d'écrire existent pour retranscrire un même son). De plus, des élèves francophones d'autres pays ont de meilleurs résultats aux évaluations Pisa.

Le dédoublement des classes de CP et CE1 dans les écoles au sein du réseau de l'éducation prioritaire (REP, REP+) est une réponse forte à cet enjeu d'accès à la lecture. Sur la base de leurs constats empiriques, les praticiens rencontrés pointent que l'entrée dans la lecture arrive plus vite dans l'année scolaire grâce à ce dédoublement, mais que le pourcentage d'enfants « mauvais compreneurs » en fin d'année scolaire n'évolue pas, ou peu.

Malgré un réel engagement des enseignants rencontrés, nous avons constaté un écart important d'acquisition préalable du vocabulaire des élèves de CP des quartiers défavorisés par rapport à ceux de quartiers plus favorisés (Session 3 – L'entrée dans la lecture, académie de Créteil). La dynamique des séances d'apprentissage de la lecture observées en est profondément modifiée. Bien qu'ils ne soient que douze par classe, certains élèves de l'école primaire en REP manifestent parfois peu d'intérêt pour les apprentissages proposés, la posture d'élève (engagement, réflexivité...) n'est pas toujours acquise. Ces différences de postures et d'acquis dans les apprentissages ne font pourtant pas, à notre connaissance, l'objet de modules spécifiques dans la formation initiale des enseignants affectés en éducation prioritaire, qui dès lors peuvent se trouver démunis face à ces publics.

De plus, nous sommes étonnés que les personnels rencontrés, enseignants ou direction, ne mentionnent pas spontanément l'appui d'associations d'accompa-

¹¹ Note d'informations n° 20 – juillet 2016, « Cedre 2003-2009-2015 – Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons ».

gnement scolaire, ni ne mettent en avant l'importance du lien pédagogique à nourrir avec les animateurs des temps périscolaires.

Notre étonnement porte sur une impression d'absence de prise en charge collective de chacun des élèves pour qu'il acquière les compétences socles, au premier rang desquels la lecture, alors que chaque acteur paraît individuellement impliqué.

La culture d'ouverture, de partenariat, de coopération peine à s'installer

Même si un mouvement d'ouverture s'opère au sein du système éducatif français, soit imposé par les lois de décentralisation envers les collectivités locales (dont l'implication a été soulignée au titre de nos «bonnes surprises»), soit initié vers la recherche ou la société civile (dont le cycle d'auditeurs est un exemple), il n'atteint pas un niveau permettant un changement de culture. Pourtant, c'est avec la mobilisation de tous que pourra s'engager la réduction des inégalités grâce aux opportunités offertes par l'éducation.

ENTENDU

LES « ÉLÉMENTS EXOGÈNES »

///

Le fonctionnement du lycée, et plus généralement la question du choix de numériser ou non les manuels scolaires, est une décision qui relève du conseil régional et impacte directement les enseignants et les élèves. Cette intervention est vécue comme «imposée par des éléments exogènes».

Issu de la session 5 – Le numérique et la réussite des élèves

Le manque de coopération entre établissements scolaires

Nous avons rencontré des enseignants en école élémentaire qui regrettaient ne pas pouvoir travailler davantage avec les différentes écoles maternelles dont sont originaires leurs élèves. Or, les échanges avec les acteurs d'une école en éducation prioritaire mettent en évidence qu'un lien entre les deux niveaux s'avère facilitant pour l'élève dans son entrée en lecture et pour l'enseignant qui peut s'inscrire dans une continuité pédagogique au niveau de l'enrichissement du langage de l'enfant, point central des apprentissages de l'école maternelle. Par ailleurs, ce rapprochement entre les

intervenants contribuerait à plus de cohérence avec l'obligation de scolarité dès l'âge de trois ans.

Lors de la session sur l'inclusion scolaire, les ruptures de parcours ont souvent été évoquées. Nous avons pu observer que les écoles primaires et les collèges avaient des difficultés pour assurer la continuité de parcours pour les enfants en situation de handicap, difficulté vécue à nouveau lors du passage au lycée. Pourquoi ne pas penser l'inclusion sur le temps d'une scolarité ?

En ce qui concerne les établissements sur le même «bassin» d'enseignement, nous avons pu entendre la crainte d'une plus grande concurrence s'exprimer sur le terrain entre les lycées. Celle-ci risque de s'accroître avec le jeu des spécialités. Les cartes des options et des spécialités élaborées à l'échelle académique prennent-elles assez en compte cette problématique de concurrence ou répondent-elles suffisamment à une approche de complémentarité entre établissements ? Ce levier ne peut-il pas être utilisé pour renforcer l'attractivité d'établissements dans des quartiers populaires en les dotant d'options ou de spécialités attractives et afin d'assurer aux enfants habitant sur un «bassin» un accès à l'ensemble des spécialités ?

Le manque de cohérence entre les différents acteurs impliqués dans l'inclusion scolaire induit une perte d'efficacité

Sur le thème de l'inclusion, la nécessité du partenariat avec des acteurs divers qui doivent interagir dans les meilleurs délais s'impose. La maison départementale des personnes handicapées (MDPH) décide des mesures à mettre en œuvre et, ensuite, les services de l'Éducation nationale, les établissements sanitaires ou médico-sociaux et les collectivités territoriales s'y attellent. Le prescripteur n'est donc ni le payeur, ni l'organisateur. Cette dissociation n'est-elle pas en grande partie responsable des délais de réponse aux familles particulièrement longs ?

Un partenariat à renforcer avec l'entreprise et avec la recherche

Lors de la session consacrée à la question «L'école est-elle coupée du monde économique?», nous avons été surpris que soient mis en avant les résultats d'un sondage stipulant que 62% des professeurs de collèges considèrent que l'entreprise est un lieu d'exploitation¹². Ce résultat est quelque peu contradictoire avec un autre chiffre du même sondage, dont il n'a pas été fait mention, et qui indique que 71% des enseignants estiment que l'entreprise n'est pas suffisamment présente dans l'enceinte de l'école. Nous avons constaté le travail réalisé en lycée professionnel ainsi qu'en lycée technologique sur la relation école-entreprise. Pour autant, nous considérons qu'un partenariat renforcé entre les acteurs du monde économique et du monde de l'enseignement (voie générale en particulier), permettrait d'enrichir les choix ou projets d'orientation des élèves.

12 Un sondage réalisé par OpinionWay pour l'association « Le Réseau » (<http://www.lereseau.asso.fr/enquete-2013-bilan-positif-reseau/>).

ENTENDU

« LES INNOVATEURS MONTRENT L'EXEMPLE AUX AUTRES, ÇA FAIT BOULE DE NEIGE, MAIS COMMENT FAIRE SYSTÈME ? »

///

De l'aveu même de ce décideur du système éducatif, c'est donc sur les individus que repose le pilotage pédagogique, mais ils ne sont pas outillés pour les rendre transférables. Les bases de données Expérithèque, devenues Innovathèque*, ne sont pas utilisables, et les outils de projet sont des plus rudimentaires (peu d'indicateurs et peu de mesures des résultats) et les outils de communication sont peu performants.

Issu de la session 4 – L'innovation pédagogique

*<https://eduscol.education.fr/cid136275/innovatheque-et-experitheque.html>

Avec la recherche, le lien semble plus facile dans des environnements spécifiques (inclusion, éducation prioritaire) que dans les situations plus « classiques ». Interroger ses pratiques et les modifier au regard des résultats de la recherche n'est pas une évidence pour les enseignants, très impliqués mais qui manquent de temps pour prendre une hauteur réflexive sur leur métier. Il est alors plus naturel de se fier à sa propre expérience (choix d'albums jeunesse, extraits de fiches photocopiées d'un manuel...). L'introduction de changement lié aux progrès de la recherche sur les apprentissages ne trouve pas encore sa place.

Des sigles qui rendent le système opaque, voire qui excluent

Même si chaque milieu professionnel s'exprime avec un vocabulaire qui lui est propre, un jargon, nous pourrions nous attendre à ce que, dans ce monde de l'éducation pétri du désir de transmettre et composé de pédagogues, le vocabulaire soit plus simple et facile d'accès.

Nous avons relevé l'extrême complexité du vocabulaire, des sigles et des procédés de l'inclusion. Combinés, ces éléments finissent par... exclure ! C'est la seule session durant laquelle nous avons dû nous équiper d'un glossaire des abréviations pour pouvoir suivre les différentes interventions sur l'inclusion scolaire. Il est particulièrement étonnant que ce soit justement sur ce thème que cela se produise.

Notre étonnement réside dans la difficulté qu'ont les acteurs de l'Éducation nationale à avoir le réflexe de l'ouverture et de la coopération, ou encore à se faire comprendre des « extérieurs », voire des usagers. La culture partenariale dispose encore de marges de progression substantielles. Elle faciliterait pourtant la mobilisation de tous.

UN PILOTAGE QUI N'EST PAS SUFFISAMMENT ADAPTÉ AUX RÉALITÉS DE TERRAIN

Nous avons noté à la faveur de visites à la fois dans les rectorats et dans les établissements scolaires qu'un hiatus existait entre la volonté de pilotage exprimée au niveau académique et sa perception auprès des équipes dans les établissements.

Les enjeux multiples à intégrer dans les enseignements semblent se superposer sans être toujours intégrés de manière transversale. Nous faisons référence ici aux différents « éducation à... » (développement durable, laïcité, citoyenneté, esprit critique, égalité filles-garçons...) mais aussi à la montée de la conceptualisation des modes d'apprentissage avec les avancées de la recherche en neurosciences, à l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques souvent abordée *via* l'équipement de l'outil plutôt que *via* les finalités pédagogiques qu'il pourrait servir, la mise en œuvre de la réforme des lycées ou encore l'inclusion.

Nous détaillons ici des étonnements relevés sur ces deux derniers aspects avant d'aborder quelques points plus transversaux.

ENTENDU

« UN MAÎTRE ? C'EST UN CHRONOMÈTRE ! »

///

Désarroi devant le fait de se retrouver face à des programmes toujours plus denses, d'où cette impression permanente de faire un « contre la montre ».

Issu de la session 6 – L'inclusion scolaire

La réforme du lycée : une grande ambition peut-être mal comprise par ses « ambassadeurs » ?

Un manque de communication sur les finalités et le sens de la réforme

Nous faisons le constat que, contrairement aux déclarations entendues au niveau académique, l'entrée des lycées dans la réforme du baccalauréat général et technologique se fait principalement par l'organisation au détriment des objectifs et du sens. Les échanges avec les enseignants font apparaître une focalisation sur les questions organisationnelles. Les documents de communication en direction des personnels ne mettent pas l'accent sur les finalités. Cela traduit peut-être une absence de consensus sur le sens de cette réforme et explique les résistances qui lui sont opposées.

Nous notons que les enseignants impliqués dans la transformation de la voie professionnelle semblent davantage partager des objectifs communs et, en conséquence, y adhérer plus facilement.

La formation sur la réforme : des différences de perception entre pilotes académiques et personnels enseignants

La vision proposée par les services rectoraux insiste sur le rôle de la formation des enseignants dans la réussite de la réforme. Leur formation est citée comme « notre moyen de transformation dans l'Éducation nationale ». Ceci fait également écho aux propos entendus au cours de la première session : « Les systèmes éducatifs performants sont ceux qui emploient des enseignants formés. »

Nous avons cependant constaté que les enseignants rencontrés ont davantage le sentiment d'avoir été, dans le meilleur des cas, plutôt informés que formés, dans le cadre d'un dispositif largement descendant et sans véritable participation active des personnels.

De plus, le processus d'accompagnement pédagogique décrit par nos interlocuteurs lors de nos visites semble s'être fait dans des délais particulièrement courts laissant une impression d'urgence, voire d'impréparation. Les enseignants ne semblent pas toujours savoir à qui adresser leurs questions : les inspections disciplinaires, générales, les chefs d'établissement, les syndicats.

Les enseignants du lycée général et technologique émettent de ce fait un avis assez négatif sur les conditions d'accompagnement pédagogique par les corps d'inspection : les informations délivrées au compte-goutte, les indications sur les nouveaux programmes, les nouveaux enseignements et les nouvelles modalités d'évaluation sont assez systématiquement dénoncées comme tardives et incomplètes. Les inspecteurs étaient-ils eux-mêmes suffisamment préparés ?

Nous sommes frappés par un management des équipes enseignantes qui semble avoir négligé les questions de leur appropriation des évolutions attendues par la réforme et de leur implication dans sa mise en œuvre pour tendre vers une meilleure adhésion de leur part.

Un pilotage opérationnel manquant de temps de préparation afin d'anticiper les implications sur le terrain

Nous avons observé au cours des différentes visites un manque de préparation, *a priori*, des personnels des différents échelons de la communauté éducative. Le pilotage opérationnel du changement, qui fédère et coordonne les nouveaux modes de fonctionnement et les organisations transformées, semble avoir manqué d'anticipation, induisant des résistances au changement.

Avec l'introduction d'une organisation modulaire (des enseignements de spécialité qui complètent des enseignements de tronc commun), on assiste de fait à un recul du « groupe classe » comme principe d'organisation des enseignements. Cela affecte la culture scolaire qui fait de la classe un mode d'organisation jusqu'alors indépassable (conseils de classe, professeur principal, délégués de classe, projets de classe...). Les élèves semblent également déstabilisés par ce nouveau principe de regroupement et expriment une volonté de bénéficier de nouveaux espaces de sociabilité lycéenne, du type maison des lycéens. Ces espaces existent souvent formellement mais devraient, vue la nouvelle organisation des lycées, bénéficier de plus de soutien.

Nous avons pu observer le décalage entre une réforme qui instaure le numérique comme nouvelle discipline et la création de concours de recrutement correspondant¹³. Cette spécialité est de fait, perçue comme moins pertinente que les autres. Ce décalage apparaît aussi avec l'instauration d'épreuves communes de contrôle continu pour lesquelles l'organisation n'est connue qu'un mois avant leur déroulement. Chaque acteur (enseignants, équipes de direction...) comme chaque auditeur perçoit que la mise en cohérence des parcours de formation (bac -3, bac +3) ne sera réalisée que si le supérieur « joue le jeu » et accepte la diversification des parcours. Or, les réponses du supérieur n'interviendront que dans un second temps et cette incertitude fait peser un risque sur les choix opérés aujourd'hui par les élèves. Les enseignants sollicités sur la question de l'orientation, qui devient encore plus prégnante, ont le sentiment d'accompagner les choix des élèves sans en maîtriser tous les éléments. Un élève qui n'a pas choisi les mathématiques aura-t-il les mêmes chances que d'autres lorsqu'il va s'inscrire sur Parcoursup ? Cette inquiétude généralisée agit comme un frein au changement et comme un facteur de stress chez les lycéens et leurs familles.

¹³ Les premiers lauréats du CAPES Numérique et Sciences Informatiques (NSI) seront nommés à partir de la rentrée 2020.

Nous avons vu à quel point le manque d'anticipation crée des tensions sur le terrain, entraînant ou renforçant une perte de confiance dans le système, et discréditant la capacité des décideurs à appréhender la réalité du métier.

VU

VERSAILLES N'EST PAS LA FRANCE !

///

La carte scolaire n'est pas imposée aux usagers des lycées versaillais. Les affectations en classe de 2nde répondent non pas à une logique de sectorisation mais de niveau scolaire en fin de 3^e. Cette pratique perdure sous la pression des familles. À ce titre, la lecture par un proviseur de la lettre que lui adresse une famille déplorant l'affectation de son enfant dans un établissement qu'elle pense réservé «aux délinquants et élèves déficients» a provoqué notre consternation.

Issu de la session 2 – L'école est-elle réformable ?

Une identité professionnelle davantage marquée d'incertitudes parmi les enseignants de la voie générale

Nous avons constaté que les enseignants du lycée professionnel visité dans l'académie de Versailles semblent plus disposés à accompagner la réforme mise en œuvre cette année. Leur compréhension des enjeux et le sens même des changements recherchés semblaient davantage faire l'objet d'un consensus. La nécessité d'une revalorisation de la voie professionnelle, la recherche assumée de l'employabilité, une volonté d'adaptation aux évolutions économiques et un accord sur les critères de la réussite fondent une adhésion aux objectifs de la réforme de la voie professionnelle. Un enthousiasme certain transparaissait souvent des échanges avec ces enseignants.

Par contraste, les enseignants de la voie générale et technologique rencontrés dans l'académie de Versailles font plus souvent état d'une difficulté à inscrire leurs pratiques dans la perspective de finalités nouvelles pas toujours clairement établies. En conséquence, la réforme semble subie, son sens échappe et ses objectifs sont vécus par certains comme «libéraux» et «utilitaristes». Leur faible adhésion au principe même de la réforme est probablement en lien avec une culture professionnelle qui peine à déterminer des finalités communes.

Nous avons été frappés, à l'occasion des échanges, par l'expression d'une identité professionnelle marquée par des incertitudes quant au rôle des enseignants.

Le pilotage opérationnel de l'inclusion : sous-dimensionné par rapport à ses missions

La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CADPH) est amenée à statuer sur un champ extrêmement large de demandes : aménagements d'examen, accompagnement, évolution de situation, concernant à la fois les enfants, adolescents, adultes et personnes âgées... générant ainsi une quantité très importante de dossiers à traiter et possiblement du retard dans ces traitements. Pourquoi ne pas envisager des subdivisions de cette commission ?

L'attente pour l'entrée en établissement spécialisé prescrit par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) apparaît comme une difficulté récurrente et importante que rencontrent les familles. Malgré cette prescription et faute de place, une priorisation des demandes peut être établie sur la base de critères définis par les établissements spécialisés. Ce constat particulièrement inquiétant fait apparaître une limite actuelle à l'inclusion scolaire.

Pour permettre l'inclusion scolaire, le choix de l'accompagnement individualisé est fréquemment fait. Ainsi, près de 67000 accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) ont été recrutés pour soutenir les élèves porteurs de handicaps. Mais ce dispositif a-t-il été évalué ? En effet, une dépendance de l'enfant envers un adulte peut s'instaurer alors qu'il convient avant tout de rechercher son autonomie.

Par ailleurs, d'après les échanges que nous avons eus lors de la session sur l'inclusion scolaire, certains territoires pourraient connaître des difficultés de recrutements des AESH compte tenu des volumes en jeu. Malgré notre questionnement, il ne nous a pas été fait mention de l'existence d'un plan prévisionnel de recrutement, permettant de travailler en amont la formation de ces futurs accompagnants, par exemple via le conseil régional, de manière à élargir le vivier et cibler davantage de candidats qualifiés. De plus, les contrats de travail sont des contrats précaires. Le manque d'accompagnement particulier d'un personnel fragile en situation précaire et peu formé pourrait engendrer de grandes difficultés tant pour ces agents que pour les élèves dont ils ont la charge. Une réflexion quant à l'évolution de leurs missions est en cours.

La découverte de l'organisation du pilotage de l'inclusion scolaire a ainsi fait émerger de nombreuses questions de la part des auditeurs.

Les pilotes et coordinateurs des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) pourront-ils disposer du temps nécessaire pour mener à bien leurs missions en matière de ressources humaines auprès des AESH et consolider les différents partenariats inhérents à l'inclusion scolaire sans que l'accompagnement des

enseignants en pâte ? Les rôles et missions dévolus aux pilotes et coordinateurs des PIAL ont-ils été évalués en amont ou représentent-ils une charge de travail supplémentaire non quantifiée ?

Des partenariats nécessaires pour piloter les mutations de la formation professionnelle

Dans un contexte de forte mutation de la formation professionnelle, nous nous interrogeons sur les difficultés à mettre en œuvre des sessions de formation en mixité de publics (apprentis, formation initiale et adultes en formation) qui correspondraient aux besoins des usagers et des acteurs économiques. La recherche d'une complémentarité entre les différentes voies de formation semble se heurter à une logique concurrentielle entre les différentes voies de formation : GRETA, CFA académique et formation initiale.

L'encadrement intermédiaire réinterrogé

Les enseignants semblent souvent exercer leur métier dans une certaine solitude. Le rôle des inspecteurs est réinterrogé. Nous notons au cours des différentes sessions une évolution du métier d'inspecteur vers plus d'accompagnement que de contrôle. Ils sont par exemple en première ligne pour coordonner l'accès à l'apprentissage de la lecture. Or, pourquoi continuer de les appeler « inspecteurs » si leur objectif est d'être davantage « aidants » ?

Le rôle d'IEN de circonscription est parfois tenu par un conseiller pédagogique en faisant fonction, sans avoir été formé pour tenir ce poste. Par ailleurs, nous avons constaté une véritable et nouvelle attention pour le pilotage du 1er degré au niveau académique, jusqu'alors tenu à l'échelle départementale. Ceci confirme l'importance donnée à l'école primaire.

Enfin, la session portant sur le rôle de manager des cadres de l'Éducation nationale a permis de souligner l'ambiguïté de ce rôle d'encadrement des enseignants exercé par les IEN, et par les inspecteurs plus généralement. Il a en effet été rappelé que les inspecteurs ne sont pas des personnels « encadrants » au sens strict dans la mesure où leur rôle est d'émettre des avis techniques et des propositions, la décision relevant du directeur des services départementaux de l'Éducation nationale.

Le management de projet manque trop souvent d'un volet « évaluation »

Les sessions sur l'innovation pédagogique et sur l'usage du numérique au service de l'élève ont souligné le manque de culture de l'évaluation dans la mise en œuvre de projets ou de dispositifs. Travailler en mode projet nécessite de se fixer des objectifs partagés par les protagonistes, réalisables et mesurables. Il ne s'agit pas de définir des indicateurs forcément très élaborés ou de monter un système complexe basé sur une multitude de données chiffrées, mais bien de formuler en commun un objectif et des résultats escomptés, puis

de définir systématiquement un moyen de savoir si les résultats escomptés sont véritablement atteints. Certes, tout n'est pas chiffrable comme l'ont exprimé certains enseignants rencontrés ; pour autant il est toujours possible de formuler des ambitions ou des indicateurs de manière qualitative. C'est cette ambition commune pour les élèves et leurs apprentissages qui devient ainsi fédératrice et crée le sens du projet ou de l'innovation.

ENTENDU

« CE N'EST PAS POSSIBLE D'AVOIR UN BUT AVANT DE DÉMARRER UN PROJET PÉDAGOGIQUE »

(Un enseignant)

///

Le pilotage pédagogique, en dépit de la mise en place des CARDIE, peut parfois reposer sur la seule bonne volonté des personnes, révélant parfois un manque d'encadrement et d'outils en ce qui concerne les partenariats avec la recherche ou les projets d'écoles et d'établissements.

Issu de la session 4 – L'innovation pédagogique

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS INSUFFISAMMENT PROFESSIONNALISANTE

En formation initiale

L'apprentissage des techniques de professionnalisation au métier d'enseignant arrive tardivement dans le cursus des étudiants enseignants. Pour un diplôme bac + 5 ans, il débute lors de la quatrième année. Les premières années en Institut supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) semblent davantage tournées vers la préparation au concours de professeurs. De plus, les articulations entre les temps d'apprentissage théorique et de mises en situation sur le terrain semblent trop faibles au vu des discussions menées avec des enseignants stagiaires lors de notre session à Créteil.

L'entrée dans la formation est disciplinaire, l'apprentissage de la pédagogie se fait au sein de chaque discipline. Nous remarquons l'absence systématique dans les plaquettes de formation des enseignements tels que pédagogie, psychopédagogie ; ou encore que des formations sur des approches transversales comme la gestion de la classe, l'animation de séance, l'appréhension de la diversité restent liées à des initiatives locales sans être au cœur des maquettes pédagogiques.

ENTENDU

///

« Lorsque l'on va voir une infirmière, nous sommes sûrs qu'elle a appris tous les gestes professionnels inhérents à son métier. Est-ce que nous avons cette même conviction quand nous laissons nos enfants aux enseignants ? Leur a-t-on appris toutes les techniques professionnelles liées à l'enseignement ? »

Issu de la session 1 – Les fondements de l'école

Il est particulièrement étonnant que le genre de recommandation retranscrite ci-après et provenant du Conseil scientifique de l'éducation nationale soit encore d'actualité en 2019, alors que l'on pouvait penser que tout ceci était déjà à l'œuvre dans la préparation des professeurs: « La formation initiale et continue des enseignants... devrait comporter une formation approfondie à la psychologie de l'enfant et des apprentissages, aux spécificités de la langue française et de son orthographe, en vue d'adapter les activités quotidiennes en classe aux capacités des enfants et de repérer leurs difficultés à telle ou telle étape pour soutenir leur apprentissage. » Un référentiel de formation quantifié en volume horaire décrivant la formation que doit recevoir un enseignant et couvrant les cycles 1, 2 et 3 semble manquer alors qu'il paraît indispensable.

ENTENDU

///

« La première chose que font les enseignants en sortant de l'Inspé est de jeter leurs cours. »
(Enseignement tiré du suivi de cohorte des sortants de l'Inspé)

Issu de la session 3 – L'entrée dans la lecture

De plus, nous avons été interpellés sur la durée de formation en Inspé qui semble courte comparée à d'autres pays (4 ans en Suisse, 3 ans au Canada). L'ampleur de ce qui est attendu de la part d'un enseignant semble nécessiter plus que 2 ans de formation en Inspé.

Nous nous attendions à ce que les apprentissages tels que la pédagogie, la psychopédagogie, la gestion de classe, l'appréhension de la diversité... existent systématiquement dans le parcours de formation des enseignants. Nous nous interrogeons par conséquent sur le temps accordé à ce parcours professionnalisant.

VU

///

Un signal faible (ou fort) : étonnant de voir que faire appel à la réactivation mémoire dans les différentes matières est considérée comme une innovation ; cela fait partie des bases de la formation.

Issu de la session 4 – Innovation pédagogique

En formation continue (parfois)

Les enseignants se sentent pour beaucoup en manque de formation pour assurer les nouvelles missions qui leur incombent ou pour adapter leurs pratiques aux évolutions des outils.

Par exemple, en matière de préparation à l'orientation et à l'éducation aux choix qui en découle, ils peuvent se sentir illégitimes à intervenir dans un champ qui n'est pas celui de la pédagogie. La question de la préparation de l'orientation devient centrale avec la mise en œuvre de la réforme des lycées. Or, savoir construire son parcours scolaire constitue un enjeu en matière de déterminisme social. L'éducation au choix apparaît plus que jamais comme une responsabilité qui échoit aux établissements scolaires. Les nouvelles compétences des collectivités territoriales en matière d'information et d'orientation, issues de la loi pour la liberté de choix de son avenir professionnel, sont mal connues des enseignants. L'accompagnement ou la formation sur ces questions faisant défaut, les enseignants ne peuvent pas s'en emparer facilement.

ENTENDU

« À QUAND REMONTE LA DERNIÈRE CLASSE GÉRÉE PAR L'ENSEIGNANT ? »

///

Boutade d'un élève stagiaire en Inspé qui peut juste attirer l'attention sur le fait de ne pas oublier la formation continue des intervenants en Inspé, parfois éloignés des salles de classe.

Issu de la session 3 – Entrée dans la lecture

Le manque de formation sur l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques adaptées aux besoins des enseignants émerge également. Lorsqu'elles existent, il apparaît que les formations sont déployées dans l'urgence et de manière descendante, sans prise en compte du contexte et des pratiques des enseignants. Néanmoins, on peut différencier le secondaire et le primaire où le pilotage semble plus proche des enseignants. Certains enseignants ont recours à l'auto-formation (par exemple : les MOOC). Or, tous les acteurs rencontrés (Session 5 – Sur le numérique et la réussite des élèves) étaient d'accord sur la nécessité de former les élèves à la culture numérique, mais cette ambition se heurte au manque de formation précité des enseignants. Il en résulte une inquiétude, voire une défiance de certains enseignants rencontrés vis-à-vis du numérique.

La formation des formateurs et l'accompagnement des enseignants semblent faire défaut.

Reconnaître et valoriser davantage les professeurs des écoles

Aborder la question de l'apprentissage de la lecture sous différents angles (pilotage, recherches scientifiques, formation des enseignants, observations de terrain) a montré que c'est un élément important pour expliquer les écarts de niveaux entre élèves. Même si les enseignants que nous avons rencontrés se sont montrés impliqués et conscients de leur rôle, ils doivent aussi faire avec ce qui échappe à l'école.

Les professeurs des écoles méritent d'être mieux considérés, non seulement en tant que professionnels de l'éducation, mais aussi plus largement dans la société. Sans évoquer ici la question de leur rémunération, d'autres considérations liées aux espaces et conditions de travail peuvent contribuer à une meilleure reconnaissance du travail des enseignants du 1^{er} degré. Nous avons ainsi vu certains locaux scolaires dégradés, ou l'utilisation d'astuces pour adapter le mobilier : des balles de tennis percées servent de silencieux aux pieds de chaises que l'on souhaite de plus en plus mobiles pour rendre l'élève actif dans ses apprentissages. Cela passe également par la prise en compte de besoins de formation. Par ailleurs, l'accès à la direction d'école devrait pouvoir s'appuyer sur une formation plus poussée, notamment dans le domaine du management.

La primauté de la pédagogie dans le recrutement des chefs d'établissement

Le vivier de recrutement des chefs d'établissement est pour l'essentiel constitué d'enseignants, ce qui tend à instaurer un principe de primauté de la pédagogie. Il s'agit d'un particularisme culturel et historique de l'institution, tempéré par une évolution réglementaire récente. Le même principe se retrouve dans le

recrutement des recteurs, choisis parmi les professeurs des universités, avec là aussi une évolution récente dans le sens de l'ouverture.

Dans les autres milieux professionnels, publics ou privés, la compétence métier peut parfois conduire à un poste de dirigeant, mais ce n'est pas systémique : quand cela se produit, c'est le résultat d'un parcours, de l'adéquation des compétences au poste convoité. Dans certains cas, la compétence métier ne permet pas d'accéder aux fonctions dirigeantes. Par exemple, dans l'hôpital, le directeur n'est pas un soignant mais issu d'un concours administratif et d'une formation dédiée à la fonction de directeur.

Même si nombre d'enseignants deviennent d'excellents chefs d'établissements, ce principe de la primauté du pédagogique pour recruter sur une fonction dirigeante peut interroger, car les compétences et les qualités auxquelles font appel ces deux métiers, enseigner et diriger, ne sont pas identiques.

LES RESSOURCES ET DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES : PAS TOUJOURS AU SERVICE DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

Désarroi devant le traitement de la question des manuels scolaires, en particulier ceux pour l'apprentissage de la lecture

Les apprentissages des élèves passent par les pratiques pédagogiques exercées par leurs enseignants. Ces derniers s'appuient notamment sur des ressources pédagogiques dont fait partie le manuel scolaire. Nous avons pris connaissance, lors de la session consacrée à l'entrée dans la lecture, de l'importance de la qualité de la construction de tels supports.

Or, nous sommes surpris par les constats relatés par le Conseil scientifique de l'Éducation nationale sur le sujet et retranscrits ici : « Globalement, on a donc affaire à des documents onéreux, assez souvent obsolètes, peu consultés et dont l'adéquation aux missions qui pourraient leur correspondre est faible. » « Il doit donc être possible d'élaborer des critères précis pour concevoir et choisir les manuels, ainsi que pour former les enseignants à leur utilisation, en particulier afin de mieux guider les enseignants débutants. » « Les membres du Conseil scientifique de l'éducation nationale ont été surpris de la foisonnante diversité des manuels de lecture disponibles en France. Parmi ceux-ci, on trouve parfois des éléments contraires à tous les principes énoncés plus haut. »

Ce sujet s'étend logiquement à d'autres apprentissages mais aussi à la question des manuels numériques et plus largement à l'éventail de ressources pédagogiques disponibles et faciles d'accès via internet (par les Gafam, MOOC, *Serious Game* et autres plateformes...). Comment gérer cette profusion et faire en sorte que les outils soient bien utilisés au service de la pédagogie et de l'apprentissage des élèves ?

Nous nous étonnons de voir que ces questions ne sont pas embrassées par l'administration à la hauteur de leurs enjeux.

Le numérique : un atout pour la réussite des élèves ?

En lien avec ce qui précède, les enseignants repensent ou devraient repenser leurs pratiques pédagogiques lorsqu'ils utilisent les outils numériques dans l'exercice de leur métier, dont un exemple est la classe inversée. En primaire, le numérique permet une différenciation des apprentissages au service des élèves et apparaît ainsi comme un outil au service de l'inclusion. Cependant, le développement inégal du numérique en fonction des établissements scolaires et son utilisation très variable selon les enseignants peuvent renforcer les inégalités entre les élèves.

Nous nous étonnons de voir que l'impact de l'utilisation du numérique dans les pratiques pédagogiques sur la réussite des élèves n'a pour l'heure pas été réellement mesuré et que les évaluations évoquées lors de nos visites n'ont pas signalé d'apport significatif. Pour autant, l'usage n'est pas suffisamment questionné et manque d'orientation nationale.

En dehors d'une expérience relatée en dix minutes, il a été fait peu de cas, lors de nos visites, de l'apprentissage par les enfants du code pour construire des outils numériques (robots par exemple...), alors même qu'une telle pratique renforcerait leur autonomie et les ouvrirait à de multiples autres compétences interdisciplinaires, nécessaires dans une société qui développe de manière exponentielle des solutions digitales. Ceci suppose que les enseignants puissent enseigner cette matière et cela nous ramène à la formation des enseignants déjà évoquée précédemment.

De plus, au-delà du codage et de la maîtrise des usages numériques, les élèves doivent acquérir une véritable culture citoyenne du numérique qui leur permettra de

devenir des citoyens éclairés. Les enseignants que nous avons rencontrés ont reconnu l'impérieuse nécessité d'éduquer les jeunes au numérique mais la mise en œuvre leur apparaît encore trop complexe. À cet égard, le référentiel¹⁴ international de formation des élèves à la protection des données personnelles, mis au point par la CNIL et disponible sur le site éduscol, gagnerait à être davantage promu. Les enseignants rencontrés n'en avaient pas connaissance, or il présente les neuf domaines de compétences clés que tout citoyen devrait maîtriser pour évoluer dans l'univers numérique en toute sécurité.

S'agissant de leur relation au numérique, **les familles ont besoin d'être rassurées et formées**. Nos échanges avec des parents ont révélé un déficit de questionnement de ceux-ci sur le harcèlement ou la protection des données personnelles. Les parents restent très centrés sur l'outil et son temps d'utilisation. Même si elle est légitime, seule la question du temps passé devant les écrans et ses conséquences sur la santé de l'enfant semble se poser.

Les parents ont besoin d'être rassurés sur la dimension pédagogique des outils numériques, leur rôle dans l'acquisition des compétences. Ils ont besoin de comprendre à quoi vont servir les données de leurs enfants plutôt que d'avoir peur des technologies qu'ils ont le sentiment de ne pas maîtriser, d'autant plus qu'elles évoluent très vite.

Il est apparu que les enjeux liés à l'introduction du numérique dans les classes ne sont pas lisibles pour les familles. La communication vers les parents est essentielle pour créer les conditions de la confiance. Les représentants des parents d'élèves nous ont confié leur inquiétude de voir le numérique remplacer complètement l'écrit, l'usage du dictionnaire par leurs enfants.

L'éducation prioritaire

Malgré les efforts portés sur l'éducation prioritaire, nous avons perçu des conditions matérielles plus dégradées dans les écoles en éducation prioritaire (locaux plus vétustes, manque de fournitures...). En REP, les écoles sont à la croisée du triptyque : communes plus pauvres, familles plus pauvres, profs plus jeunes. Dans les classes « ordinaires », la coopérative des parents peut être une source de financement non négligeable. De plus, l'éducation prioritaire peut donner l'effet d'un empilement de dispositifs, qui, de ce fait, ne sont pas toujours évalués, même si cela démontre une prise de conscience d'un besoin d'accompagnement accru sur ces secteurs.

¹⁴ https://www.cnil.fr/sites/default/files/atoms/files/referentiel_formation_protection_des_donnees_oct_2016.pdf.

Nous avons pu nous rendre compte, dans les classes visitées, que la capacité d'attention des enfants varie beaucoup d'une école en éducation prioritaire à une école « ordinaire »... Les changements d'activité se font toutes les dix minutes dans les premières, pouvant dépasser la demi-heure dans les autres. Le travail de l'enseignant change de rythme en conséquence.

Dans l'école observée, toutes les classes n'ont pas leur représentant de parent d'élèves au conseil d'école, alors que des échanges par courriel se pratiquent entre

les enseignants et les parents pour fournir des conseils d'accompagnement et des exercices dans l'école « ordinaire » visitée. Les espaces de dialogue entre enseignants et parents sont très différents d'une école à l'autre. En éducation prioritaire, il peut exister une contrainte culturelle chez certains parents les retenant de franchir les portes de l'école et dont les enseignants et les équipes éducatives n'ont pas toujours conscience.

NOS PROPOSITIONS

Nous l'avons précisé dans notre avant-propos, le présent rapport n'est pas un rapport d'évaluation ou d'expertise qui aurait pour base une collecte scientifique de données. Il est le fruit d'un croisement de regards empiriques et d'expériences mis en commun, et cherche avant tout à être « utile ». Nous formulons dans cette dernière partie une série de propositions et des pistes de progrès qui découlent de cette mise en commun, tout en conservant l'humilité inhérente à la nature même de l'exercice d'étonnement.

Bien que le contexte soit différent, notre démarche peut s'apparenter à celle des « 150 » de la convention citoyenne pour le climat. D'horizons professionnels diversifiés, nous avons bénéficié, tout au long du cycle, d'éclairages avertis et avons conduit nos propres observations pour aboutir collectivement aux 49 propositions qui suivent.

Ces propositions s'articulent autour de quatre axes :

- redonner du sens à différents niveaux, de la stratégie nationale au rôle des évaluations ;
- ouvrir davantage l'Éducation nationale au monde extérieur (entreprises, collectivités locales, parents...);
- confirmer la professionnalisation de la gestion des ressources humaines ;
- infléchir les pratiques éducatives vers des pédagogies plus transversales et encourager le travail collectif des enseignants.

Dans le prolongement du parallèle avec les « 150 », nous formulons le souhait que les propositions qui seront retenues, étudiées, suivies ou mises en œuvre, le soient en intégrant « les 16 » nouveaux experts associés issus de la première session d'auditeurs de l'IH2EF. Constitués en association, nous entendons être acteurs, sur le long terme, de cette démarche d'ouverture du système éducatif et de ses instances à de nouvelles formes de collaboration.

REDONNER LA PRIORITÉ AU SENS

La question du sens et de la cohérence d'ensemble entre les réformes et les finalités de notre système éducatif est posée pour de nombreux acteurs. En tant qu'auditeurs, nous pouvons contribuer au débat sur les finalités de notre système éducatif et ses priorités et l'enrichir par un regard comparatif. Sans être exhaustifs, la construction de nouveaux partenariats avec la recherche, le *benchmark* international sur les questions de pilotage de l'éducation ou la proposition d'outils de capitalisation et de travail en mode projet sont autant de possibilités que nous pouvons mobiliser.

Clarifier les orientations nationales

Nous avons identifié auprès des acteurs une perte de sens ou une perception très lacunaire des grandes orientations nationales, un sentiment qu'il « faut tout faire » sans toujours pouvoir répondre aux ambitions affichées. Ainsi, nous avons acquis la conviction qu'en l'absence de perception claire des orientations par l'ensemble de ces acteurs, le système est dépourvu d'une feuille de route globale qui découlerait de ces ambitions. Nous avons constaté, dans une logique de réponse immédiate aux enjeux sociétaux, une difficulté à formuler et faire comprendre un projet aux agents et, *a fortiori*, aux usagers du système éducatif.

Trois exemples illustrent la perte de sens constatée sur le terrain :

- concernant **la réforme du lycée et du baccalauréat**, nous avons constaté que ses objectifs et finalités n'ont pas toujours été bien compris sur le terrain. De notre point de vue, cela résulte sans doute d'un discours centré sur la mise en œuvre et la gestion d'une « réforme de plus », et peu en phase avec le sentiment de réussite affiché par les autorités académiques. Ce hiatus entre la perception des autorités académiques et le « vécu » (ou ressenti) sur le terrain est un marqueur fort de cette perte de sens alors même que les lycéens que nous avons rencontrés se sont montrés favorables à la réforme ;

- le **recours au numérique** est souvent déclenché par l'apparition de l'équipement. Nos observations nous ont amenés à percevoir que des équipements avaient été acquis par les collectivités locales, sans réelle concertation avec les équipes enseignantes. Cela ne permet pas aux enseignants d'avoir une approche fondée sur le sens, *via* un projet pédagogique centré sur l'amélioration des acquis des élèves et/ou le renforcement de leurs compétences numériques ;

- la succession de la mesure du dédoublement des classes de CP et de CE1 au dispositif « Plus de maîtres que de classes » dans les écoles en éducation prioritaire nous a fourni un cas illustrant **l'impermanence des dispositifs** et instaurant de la défiance chez les enseignants pour les appliquer.

PROPOSITION 1.1

Poser un diagnostic global et partagé¹⁵ permettant de comprendre où s'opère et à quoi est due la perte de sens entre la stratégie nationale et sa mise en application par les équipes éducatives dans les établissements scolaires. Sur cette base, afficher plus clairement les objectifs et grandes orientations nationales. Construire un cadre d'actions à moyen terme assorti d'une feuille de route globale, réaliste. Intégrer le temps nécessaire de l'anticipation et prendre ainsi en compte les besoins en accompagnement du changement à même de garantir une meilleure appropriation par l'ensemble des acteurs.

Renforcer le rôle de la prospective et des fonctions d'avenir

Plusieurs sujets phares et porteurs d'avenir, tels que l'adaptation des enseignements et de l'orientation aux perspectives du monde économique, les effets du numérique sur les apprentissages, la lutte face aux déterminismes sociaux ont été abordés pendant le cycle d'auditeurs, et nécessiteraient une réflexion portée par l'institution visant à éclairer son pilotage par la prospective. Or, à notre connaissance, la prospective mériterait d'être développée au sein du ministère.

PROPOSITION 1.2

Renforcer la fonction prospective au sein de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pour éclairer le pilotage du système. Une telle fonction serait fortement nourrie et sa pertinence augmentée si elle pouvait être assise sur une cartographie des laboratoires et des recherches existant actuellement en France et en Europe sur le système éducatif, en permettant de capitaliser les acquis et les réussites.

PROPOSITION 1.3

Expérimenter des partenariats entre les universités et les établissements scolaires sur des problématiques prioritaires définies par les ministères, par exemple sur l'inclusion scolaire, en vue de rapprocher la recherche universitaire et les établissements.

Permettre au monde enseignant de s'approprier les exercices de prospective métier

Il nous semble important d'établir un lien plus étroit entre les exercices de prospective des métiers et des qualifications, la fonction orientation et la mise en place de formations au sein du système éducatif. En effet, nous avons constaté certaines représentations dans le cycle pouvant mythifier les métiers de demain. Or, les enseignants, en particulier les professeurs principaux, sont sollicités par les élèves et leur famille sur les choix à réaliser pour l'orientation. Il serait donc profitable de diffuser davantage la connaissance de ce qui existe en matière de planification des formations dans les territoires auprès de ces enseignants.

PROPOSITION 1.4

Associer les professeurs principaux (ou les personnels référents de l'orientation – PsyEN, professeur certifié, CPE – cités dans le rapport Charvet sur la refondation de l'orientation¹⁶) aux exercices de planification existant dans les territoires tels que les contrats de plan régionaux de développement des formations et de l'orientation professionnelles. Cela nécessite au préalable de faire connaître aux instances régionales la liste de ces personnels référents.

Développer une démarche prospective sur la mixité scolaire en travaillant de concert avec les acteurs développant la mixité sociale

Les enjeux de mixité sociale liés aux politiques du logement, et à leur impact sur la mixité des établissements scolaires ont été largement abordés depuis le rapport de Jean-Louis Borloo¹⁷. Si des concertations entre la DGESCO et l'Anru ont été amorcées, on constate cependant que la question de l'implantation des écoles et autres établissements scolaires au sein de leur environnement social n'est pas systématiquement

¹⁵ À cette fin, on peut citer les outils mis à disposition par le partenariat mondial pour l'éducation sur l'analyse sectorielle et les recommandations formulées pour la mise en place de feuilles de route globales et pluriannuelles qui découlent de ce diagnostic : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-methodologique-pour-analyse-sectorielle-education-volume-1>.

¹⁶ <https://www.education.gouv.fr/media/12542/download>.

¹⁷ <https://cohesion-territoires.gouv.fr/rapport-de-jean-louis-borloo-vivre-ensemble-vivre-en-grand-pour-une-reconciliation-nationale>.

prise en compte dans les documents de planification de l'urbanisme. Cette question entre en jeu lorsqu'il s'agit d'une nouvelle implantation d'établissement scolaire. Elle se pose également lorsqu'il s'agit de réfléchir à la politique du logement et de l'habitat qui pourrait prendre en considération la localisation des écoles existantes. Ainsi, l'Éducation nationale ne peut, seule, lutter contre les déterminismes sociaux. Il est nécessaire qu'une démarche prospective conjointe de politiques de logements et éducatives se mette en place.

PROPOSITION 1.5

Les travaux déjà amorcés par l'Insee¹⁸ ou le Cnesco sur la mixité sociale à l'école et le lien entre mixité scolaire et urbanisme gagneraient à être approfondis de manière prospective afin de fournir des pistes pour minorer les déterminismes sociaux.

Les enjeux éthiques de l'introduction de l'intelligence artificielle (IA) dans les enseignements

Aujourd'hui, l'intelligence artificielle fait son entrée dans le secteur de l'éducation en étant présentée comme un prolongement de l'enseignant ou son assistant. Son usage doit s'accompagner de précautions particulières, car elle peut générer des discriminations et des risques d'exclusion aux conséquences négatives pour l'avenir social et professionnel des enfants. Il convient donc d'être vigilant quant à la pertinence, la minimisation des données collectées et des résultats produits, ce d'autant plus qu'il s'agit de données personnelles de mineurs, qui requièrent une protection spécifique. Avant de l'utiliser dans leurs classes, les enseignants doivent donc être conscients des risques que peut générer l'IA.

Il serait utile de disposer d'indicateurs en la matière afin de déterminer si, au regard des risques, l'IA est d'un apport décisif dans les apprentissages.

PROPOSITION 1.6

Encadrer les expérimentations menées sur l'IA, intégrer l'éthique en amont des projets d'IA (*éthique by design*) et les questions liées à la protection des données personnelles, effectuer un bilan en concertation avec les parties prenantes (parents, élèves, enseignants).

Mesurer l'impact de l'IA et plus largement du numérique sur les apprentissages des élèves : ce programme d'études pourrait être porté par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale.

Consolider la place et le sens des évaluations nationales

La question de l'évaluation a été abordée à travers plusieurs débats autour des évaluations nationales réintroduites dans notre système en CP, CE1, 6^e, ainsi qu'en seconde¹⁹ et à l'entrée en CAP sous forme de tests de positionnement. Or leur mise en œuvre a parfois été mal perçue par les équipes dans les établissements rencontrés à Créteil, Versailles et Strasbourg. Nous avons entendu qu'elles sont sous-utilisées sur le terrain faute d'outils adéquats pour les traiter et sans doute de perception claire des enjeux qu'elles sous-tendent.

Alors même que de nombreux pays, sous la recommandation de l'Unesco, se tournent vers la promotion des évaluations nationales d'acquis des élèves en tant qu'outils de suivi de la qualité de l'éducation²⁰, il en résulte en France un sentiment de défiance, de concurrence avec les évaluations réalisées par les enseignants en classe, et en tous cas une réelle difficulté à en utiliser les résultats à des fins pédagogiques et de pilotage.

PROPOSITION 1.7

Clarifier le rôle des évaluations nationales auprès des enseignants et s'assurer qu'ils disposent des outils nécessaires pour en traiter les résultats à des fins de suivi des acquis des élèves.

OUVRIR DAVANTAGE L'ÉDUCATION NATIONALE AUX ACTEURS EXTÉRIEURS

L'Éducation nationale est souvent perçue comme repliée sur elle-même. Il s'agit donc d'encourager l'ouverture vers les acteurs extérieurs (entreprises, collectivités locales, associations...), à différents niveaux, tout en confirmant son rôle de référence.

En effet, l'Éducation nationale, secteurs public et privé sous contrat, n'est plus le seul acteur majeur de l'enseignement. Avec les nouvelles formes de

¹⁸ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3614217>.

¹⁹ Ces dernières ayant récemment fait l'objet d'une remise en question par l'IGESR en raison de la faible exploitation des résultats par les équipes.

²⁰ Cf. par exemple : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2019-07-Renforcement-systemes-evaluation-apprentissage.pdf>.

communication et la rapidité de diffusion de l'information dans le monde, chacun est à même de s'informer, se documenter ou se former à tout moment à partir d'une connexion internet (Gafam, Mooc, IA, tutoriel, webinar...). Par ailleurs, l'éducation est devenue un produit de consommation et les enseignes de remise à niveau ou de préparation de concours se multiplient. Sans compter, pour la formation professionnelle, les ouvertures apportées par la loi LCAP qui reconnaît et officialise la formation en situation de travail. Il apparaît nécessaire que l'Éducation nationale joue un rôle de référent, de pilote et de coordonnateur dans ce domaine qui fait société.

PROPOSITION 2.1

Identifier l'instance nationale ou locale permettant de positionner l'Éducation nationale comme pilote et coordonnateur des différents acteurs et usagers de l'éducation et de la formation afin de rechercher les complémentarités entre eux. Ceci pourrait être construit sur le modèle du Conseil national de l'information statistique (CNIS) en matière de statistique publique, qui assure la concertation entre les producteurs et les utilisateurs de la statistique publique, et en impulse les orientations²¹.

Mieux intégrer la répartition des compétences entre ministère et collectivités

Les quarante dernières années ont été marquées par une ouverture des établissements scolaires et de l'administration sur de nouveaux partenaires. Les relations avec les collectivités territoriales font désormais partie intégrante du quotidien des personnels de direction du 2nd degré, des directeurs d'écoles ou des inspecteurs en charge d'une circonscription. Nous avons observé des enseignants et des classes qui construisent des collaborations fructueuses sur leur territoire, porteuses de dynamiques positives plutôt que de logiques de concurrence entre établissements publics qui s'observent parfois.

Cependant, dans plusieurs cas précis développés ci-dessous, les difficultés de concertation ont des conséquences importantes sur la lisibilité du système et se traduisent *in fine* par un manque d'efficacité. Pourtant, des outils réglementaires offrant un cadre de concertation existent (conventionnement tripartite, projets éducatifs territoriaux...), bien qu'ils ne présentent pas encore un niveau réellement intégré permettant de rendre lisible l'effort global pour l'éducation au niveau d'un territoire. En revanche, ils semblent méconnus par les acteurs de terrain et, de là, sous-utilisés.

PROPOSITION 2.2

Pratiquer une communication efficace entre les acteurs de terrain (collectivités, enseignants, personnels de direction) pour faire connaître l'ensemble des dispositifs de concertation disponibles au niveau national. Clarifier et simplifier la répartition des compétences pour les usagers. Envisager l'élaboration de contrats éducatifs territoriaux/académiques qui recensent et intègrent l'ensemble des moyens humains, matériels et financiers dédiés à l'éducation.

Mieux articuler l'offre d'équipement numérique avec la demande des enseignants

La session sur le numérique a pu montrer combien la force décisionnaire des collectivités (régions pour le lycée, départements pour les collèges, communes ou communautés de communes pour les écoles) pouvait avoir un impact direct sur les contenus pédagogiques des séquences en classe. Nous avons également parfois observé un certain flou quant aux objectifs politiques et éducatifs de l'équipement par les collectivités, au regard d'un coût d'investissement très important.

Le transfert aux collectivités locales de la gestion des outils numériques a parfois induit un sentiment d'insécurité auprès des équipes éducatives qui ont pu le vivre comme un désengagement de l'État, lié au recours à des prestataires extérieurs et aux difficultés parfois repérées dans la maintenance des équipements. Il en résulte un besoin renouvelé de concertation et cela rend plus difficile, voire impossible, la prise de décision.

PROPOSITION 2.3

Intégrer systématiquement, dans une annexe numérique des projets d'établissements, une approche concertée et adaptée à cet enjeu d'équipement numérique, allant vers une simplification des infrastructures et prenant en compte en premier lieu les besoins des usagers (un seul réseau, par exemple).

Décloisonner les politiques d'orientation dans une logique de *continuum*

La notion de parcours d'un élève renforce les liens entre le collège et le lycée, qu'il soit professionnel, technologique ou général, et induit un besoin de continuité en ce qui concerne l'orientation, qui n'est aujourd'hui pas suffisamment assuré au moment des transitions.

²¹ <https://www.cnis.fr/cnis/>.

La compétence orientation des régions, partagée avec l'État, et affirmée dans la loi pour «la liberté de choisir son avenir professionnel», et le développement par France Compétences du conseil en évolution professionnelle demeurent sources d'enchevêtrement des initiatives et de complexité, alors même que l'attente des familles de pouvoir s'y retrouver sur cette question primordiale est très forte.

PROPOSITION 2.4

Identifier les fonctions d'orientation de chaque acteur, interne et externe au système éducatif, à l'aide d'une infographie réalisée en collaboration avec les conseils régionaux, à destination des équipes en établissements scolaires (collèges et lycées).

PROPOSITION 2.5

Dresser un état des lieux des initiatives des établissements en matière d'orientation (forum métiers, invitation des parents pour présenter leur profession, *(speed dating)* et diffuser les bonnes pratiques.

Rendre plus lisibles les parcours d'inclusion en clarifiant les responsabilités

L'éducation spécialisée relève à la fois du ministère des Affaires sociales et des départements, des communes *via* les temps périscolaires, et l'inclusion scolaire relève de l'Éducation nationale. Cet enchevêtrement des compétences rend le système complexe pour les parents, renvoyés d'une instance à une autre, sans que les besoins de l'enfant ne soient toujours placés au centre du débat.

Par ailleurs, la séparation entre les prescripteurs d'AESH (MDPH) et les «usagers» rend difficile une réflexion poussée sur l'efficacité de l'accompagnement des AESH pour les enfants, au niveau de leur insertion sociale comme de leurs apprentissages; efficacité qui devrait être systématiquement évaluée²².

L'inclusion doit se concevoir comme un tout plus large que les seules questions d'accessibilité au sein des établissements, comme un bénéfice au service de tous les élèves et comme une approche globale à l'échelle de l'établissement.

L'articulation des interventions des différents acteurs apparaît très complexe notamment pour les familles, d'autant plus qu'ils sont nombreux. Devant cette complexité et la répartition souvent floue des compétences, personne n'apparaît responsable de l'entièreté du parcours.

PROPOSITION 2.6

Cartographier les dispositifs expérimentaux autour de l'école inclusive afin de les diffuser plus largement; repérer les dispositifs à déployer pour l'ensemble des élèves. Exemple: principes de l'autorégulation²³, reliée aux neurosciences. Dès la conception de chaque dispositif, prévoir une évaluation de celui-ci avant d'envisager une reconduction ou une extension. Cette évaluation devrait également être effective pour toute affectation d'un AESH auprès d'un enfant ou d'un jeune.

PROPOSITION 2.7

Mieux faire connaître le rôle de l'enseignant référent en tant qu'interlocuteur unique pour les parents afin de gagner en lisibilité et surtout en efficacité.

PROPOSITION 2.8

Simplifier les appellations dans une logique de lisibilité pour les usagers, pour les pilotes (et co-pilotes) et les acteurs éducatifs.

PROPOSITION 2.9

Favoriser les PIAL inter-degré pour penser la scolarisation de l'enfant en parcours et ainsi diminuer les risques de ruptures primaire-secondaire, collège-lycée et la charge pour les familles.

PROPOSITION 2.10

Lorsque plusieurs ministères sont concernés par une politique éducative, faire co-signer systématiquement les notes et circulaires par les deux ministères. Ceci devrait limiter les incohérences entre les acteurs concernés par une décision ou le manque de préparation d'une ou l'autre des parties impliquées.

²² Une rencontre avec les équipes du CREN de Nantes au cours du cycle a en effet mis en exergue des travaux de recherche, certes encore récents et peu documentés, traduisant un impact de la présence de l'AESH sur les apprentissages pouvant être négatif.

²³ <https://www.autoregulation.fr/l-approche>.

Poursuivre l'ouverture du système éducatif sur le monde économique

Ainsi que le cycle a pu l'aborder lors de la session sur le lien entre l'école et le monde économique, l'ouverture des acteurs sur le monde de l'entreprise paraît primordiale pour les équipes éducatives (*enseignants, PsyEN*) et par conséquent pour les élèves.

Actionner simultanément différents leviers de rapprochement avec le monde économique

Différents leviers de la relation avec le monde de l'entreprise ont été abordés au cours du cycle, et parmi eux :

- les **acteurs de la relation école-entreprise** : l'Éducation nationale dispose d'un réseau d'acteurs de la relation école-entreprise : les chargés de mission école-entreprise, les ingénieurs pour l'école, les conseillers entreprise pour l'école. Pour autant les réseaux ne sont pas forcément initiés ou mobilisés si on prend l'exemple du réseau des CLEE (comités locaux école entreprise)²⁴ ou bien ils sont souvent méconnus ;
- les périodes en entreprise, notamment le **stage de 3^e**, apparaissent inefficaces la plupart du temps pour diverses raisons : les collégiens sont mineurs avec une législation qui contraint les activités en entreprise ; la durée de 3 à 5 jours consécutifs ou non ne permet pas aux entreprises d'accueillir de « faire faire » ; les immersions se font au plus près de l'environnement des collégiens, souvent en dehors de toute considération de projet d'orientation et de motivation, et si les familles n'ont pas leurs propres réseaux pour « entrer dans l'entreprise », c'est encore plus compliqué.

PROPOSITION 2.11

Développer les immersions en entreprises et les coordonner, à l'échelle d'un territoire, en établissant un calendrier partagé entre les établissements scolaires et les possibilités offertes par les entreprises, à l'image de ce qui est fait dans les CLEE en Nouvelle-Aquitaine.

PROPOSITION 2.12

Multiplier les occasions d'accueillir des entreprises dans les établissements scolaires et structurer leurs interventions au titre du pilotage pédagogique. Cela aurait le bénéfice de tisser des liens entre les enseignants et le monde économique. Se servir des relais existants comme les CEE (conseillers entreprise pour l'école), les CLEE (comité local école entreprise), recourir à la réserve citoyenne de l'Éducation nationale²⁵...

Assortir la réforme de l'orientation de moyens suffisants

Outre les questions de coordination des acteurs, la question de l'orientation des élèves dans les établissements et sa prise en compte par les équipes se heurtent à des écueils. Certes, la réforme du baccalauréat qui introduit 54 heures d'orientation au lycée est récente. Mais nous avons constaté que l'orientation et l'information professionnelle sont largement absentes des emplois du temps (par exemple : entretien personnalisé en 3^e, information sur les métiers...). Pourtant, « c'est dans l'orientation que se lisent avec le plus de brutalité les inégalités sociales et de genre dont souffre notre système scolaire²⁶ ». Il convient donc de renouveler en profondeur la vision et l'ambition de l'institution pour ses élèves, en vue de promouvoir leur insertion économique et sociale.

Environ 4500 psychologues de l'éducation nationale doivent travailler avec les établissements scolaires et seulement la moitié sur l'orientation. Comment peuvent-ils apporter un accompagnement efficace aux 632 000 collégiens de 3^e du secteur public et aux 436 000 lycéens en seconde ? Leur intervention peut se limiter au niveau établissement, mais dans ce cas, le parcours et le conseil ne seront pas individualisés (7 700 collèges et lycées publics, soit 187 000 classes dans ces collèges et lycées publics).

Par ailleurs, la voie professionnelle rénovée prévoit un entretien personnalisé d'orientation, que les professeurs principaux doivent mener avec chaque élève, avec l'aide des PsyEN et indique que la présence des parents y est souhaitée. Ces entretiens qui doivent prévenir le décrochage scolaire et les sorties sans qualification semblent ne pas être d'actualité.

²⁴ <http://www.ac-poitiers.fr/cid103545/clee-le-comite-local-ecole-entreprise-un-levier-pour-developper-les-partenariats.html>.

²⁵ <https://www.education.gouv.fr/la-reserve-citoyenne-3020>.

²⁶ Extrait de l'avant-propos du rapport *Refonder l'orientation. Un enjeu État-régions*, rapport de Pascal Charvet, IGEN honoraire, avec la collaboration de Michel Lugnier, IGEN, et de Didier Lacroix, IGAENR : https://www.sien-uns-education.org/images/stories/documentation/orientation/2019_rapport_orientation_web.pdf.

Nous constatons donc que le corps des PsyEN n'est pas calibré par rapport au besoin. Par ailleurs la dynamique de transfert de la compétence orientation aux régions questionne leur rôle et leurs missions. En parallèle, d'autres modes d'intervention de type associatif, notamment sous forme de mentorat, font leur preuve et pourraient trouver une place dans les établissements de manière plus structurelle.

PROPOSITION 2.13

Calibrer les moyens aux ambitions portées par le « Parcours avenir » et créer une habilitation à l'orientation, y compris pour des personnels extérieurs à l'Éducation nationale qui pourraient être sollicités en tant que partenaires intervenant auprès des enseignants et des élèves.

PROPOSITION 2.14

S'assurer que le réseau des conseillers entreprise pour l'école, issus du monde économique, est mis en place dans les académies. Identifier les académies où des mesures d'accompagnement sont nécessaires pour y parvenir. Animer et coordonner ce réseau en lien avec les branches professionnelles pour faciliter les échanges et coconstruire les interventions entre les différents acteurs au bénéfice des élèves.

Valoriser la voie professionnelle

Lors d'une rencontre avec des représentants lycéens, nous avons recueilli le témoignage d'un élève qui s'était vu refuser son choix d'orientation en filière professionnelle au motif qu'il avait 15 de moyenne. La modernisation forte des établissements et des savoir-faire professionnels comme les enjeux de l'insertion professionnelle des jeunes exigent une réflexion d'envergure sur la valorisation de la voie professionnelle dans notre société comme dans notre système éducatif. Aujourd'hui, il devient plus facile de s'entraîner aux gestes professionnels avec les outils liés à la digitalisation de la société : réalité virtuelle, réalité augmentée, *Serious Game*... Cette évolution représente une opportunité pour rendre attractif l'apprentissage des métiers et la voie professionnelle dans son ensemble.

PROPOSITION 2.15

Montrer les possibilités du numérique pour l'apprentissage des gestes professionnels. Par exemple, faire intervenir des enseignants de lycées professionnels utilisateurs de numérique (réalité augmentée...) dans chaque collège ou organiser des sorties des collégiens dans ces lycées équipés.

PROPOSITION 2.16

Permettre aux élèves de passer du lycée professionnel au lycée général sans difficulté (et inversement).

Repenser l'ouverture aux parents dans des tiers lieux

Le constat de la fracture numérique a permis de mettre en exergue un besoin d'accompagnement pour les parents, rôle qui n'est pas celui de l'école. Les indicateurs existants, parmi lesquels ceux de l'Insee²⁷, ne sont pas utilisés de manière systématique au service d'une compréhension fine des besoins des parents. La dématérialisation de certaines démarches [AFFELNET (affectation des élèves par le net), Parcoursup, ENT (espace numérique de travail)...] peut pourtant créer des difficultés importantes pour certaines familles du point de vue de l'accès aux ressources.

Un programme d'actions à engager en partenariat avec les collectivités locales et les associations de parents d'élèves, comme les espaces publics numériques, permettrait une réduction de cette fracture numérique au sein des familles.

Les projets éducatifs territoriaux sont un levier pour mettre en place une synergie entre l'éducation nationale, les associations, les collectivités et les parents. Les tiers lieux mis en œuvre par les associations pourraient être un lieu d'échanges et de formation, notamment aux outils numériques pour les parents.

Ce type de lieu a manqué, pendant la fermeture des établissements au printemps 2020, pour assurer la continuité pédagogique pour les enfants dont les familles étaient les plus éloignées de l'école, et qui avaient des difficultés pour accéder à la connexion internet ou à un équipement informatique.

²⁷ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4241397>.

PROPOSITION 2.17

Mettre des tiers lieux, y compris les salles de permanence, à disposition des parents pour réaliser les démarches dématérialisées, rencontrer un professionnel de l'orientation de manière physique et/ou réaliser des actions d'éducation au numérique auprès de tous les acteurs. Et, pourquoi pas, créer des maisons de l'éducation à l'image des maisons de santé, ou intégrer ces espaces dans les maisons France service.

VALORISER LE POTENTIEL DES RESSOURCES HUMAINES DISPONIBLES : MODERNISATION, FORMATION, PILOTAGE

Les personnels de l'Éducation nationale sont très divers du fait de leur nombre, c'est pourquoi il est indispensable de mettre en place une politique de ressources humaines de proximité et moins descendante. Une clarification de la ligne hiérarchique paraît indispensable afin de créer des dynamiques d'équipe. La formation des inspecteurs et des personnels de direction est la condition d'un pilotage pédagogique moderne et efficace. Pour permettre le travail en équipe, des outils de recrutement et des moyens modernes de communication pourraient être utilisés.

Agir sur l'attractivité et le sens du métier d'enseignant

Des travaux européens récents menés sur 32 pays ont permis de mettre en avant différents facteurs d'attractivité du métier d'enseignant. Outre la qualité de l'information et les conditions matérielles et financières de travail figurent des éléments comme le statut social et le prestige de la profession. La détérioration de l'image du métier et la crise d'identité des enseignants n'est pas simplement un fait français, mais bien européen : « Les enseignants vivent mal les incertitudes qui pèsent sur leur rôle. »²⁸ Ces travaux d'étude appellent une approche globale permettant d'identifier les facteurs qui déterminent l'attractivité et le prestige de la profession. Nous avons relevé ce désarroi surtout auprès des professeurs rencontrés dans les lycées généraux ; l'un d'entre eux nous confiait : « Tout enseignant s'interroge sur le devenir de son métier. »

Les enseignants expriment un réel besoin de reconnaissance. Pour autant, ce besoin n'altère pas l'implication et l'engagement de ceux que nous avons rencontrés au cours du cycle.

PROPOSITION 3.1

Mettre en place une nouvelle campagne de communication grand public valorisant le métier d'enseignant.

Poursuivre la dynamique d'une gestion de proximité des ressources humaines

La valorisation des ressources humaines doit prendre toute sa place : entretien individuel, analyse des besoins, construction de parcours d'évolution, accès à la formation... Cela passe également par l'interrogation quant à l'affectation des enseignants, qui est considérée dans de nombreux pays comme un levier indispensable du fonctionnement en équipe.

Dans ce cadre, nous sommes très étonnés de l'absence d'une ligne hiérarchique claire pour les enseignants, qui ne semble porteuse ni de motivation ni de dynamique collective.

Nous avons souvent été interpellés par les manquements de la formation initiale, les intervenants à différentes échelles soulignant le rôle crucial de la formation, mais très peu remettent en cause le mode de recrutement et d'affectation.

PROPOSITION 3.2

Analyser les conséquences du recrutement actuel, les différentes voies d'accès, et les modes d'affectation.

PROPOSITION 3.3

Poursuivre la mise en œuvre d'une gestion des ressources humaines de proximité pour les enseignants et instaurer un temps de dialogue formalisé (une fois par an ou tous les deux ans) avec un membre de l'équipe de direction des établissements.

PROPOSITION 3.4

Clarifier la ligne hiérarchique, redéfinir le statut du directeur d'école et donner aux chefs d'établissements du secondaire les moyens d'un pilotage pédagogique renforcé. Reconnaître aux inspecteurs leur statut d'expert et d'appui-conseil. Développer les inspections d'équipes dans le 2nd degré.

Professionaliser l'offre de formation à la hauteur des enjeux

La formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, a souvent été citée et nous est apparue comme une pièce maîtresse du système scolaire. Nos étonnements critiques à ce sujet sont largement développés dans la partie «La formation des enseignants insuffisamment professionnalisante», p. 27 de ce document. Il s'agit donc d'accentuer la professionnalisation de la formation, en l'orientant pleinement vers les spécificités du métier, dans le cadre desquelles la didactique disciplinaire n'est qu'une des multiples facettes. Il faudrait revoir «l'accès à la formation d'enseignant», et réfléchir à des alternatives au concours tout en maintenant un haut niveau d'exigence dans le recrutement des meilleurs pédagogues.

PROPOSITION 3.5

Développer une réflexion d'ensemble, ouverte sur l'extérieur, sur la formation des enseignants en s'inspirant de la formation des professionnels de santé qui est reconnue en France comme d'extrêmement bon niveau. Cette formation vient de faire l'objet d'un examen complet riche d'enseignements²⁹.

PROPOSITION 3.6

Développer une réelle filière de formation qui démarre dès la première année après le baccalauréat grâce à un parcours universitaire dédié aux sciences de l'éducation et offert dans toutes les universités de France. Et placer le concours suffisamment tôt dans le cursus de manière à consacrer les enseignements à la formation des étudiants à leur futur métier plutôt qu'à celle du concours.

PROPOSITION 3.7

Développer une pédagogie de l'alternance au sein de la formation des enseignants pour mieux les préparer à leur métier.

Cette session a également montré le manque de formation des enseignants sur la culture numérique et les enjeux de protection des données personnelles.

En effet, même si les données scolaires ne sont pas considérées comme des données sensibles au sens du règlement général sur la protection des données (RGPD), elles méritent toutefois d'être protégées car elles peuvent être discriminantes pour les élèves si elles sont sorties du contexte de l'école (par exemple, le bulletin).

PROPOSITION 3.8

Lancer une campagne sur la protection des données personnelles visant tous les acteurs concernés (enseignants, élèves, parents...) sur le modèle de la campagne annuelle de sensibilisation au cyber harcèlement. Cette campagne pourrait être menée par le ministère de l'Éducation nationale, en partenariat avec la CNIL et d'autres acteurs tels que l'ANSSI (Agence nationale de la sécurité des systèmes d'information). Elle pourrait être complétée par des événements ouverts faisant participer les enseignants et personnels de l'école, les élèves, les parents : ateliers, cas pratiques, hackathons...

Quelle formation continue ?

Nous avons également questionné les différents intervenants sur la formation continue des acteurs de l'Éducation nationale. Leur formation vise d'abord à leur permettre de prendre en main les équipements et nouvelles méthodes de travail et à renforcer leurs compétences. Cependant, elle ne paraît pas à la hauteur d'un monde éducatif en perpétuel mouvement. En effet, le plan de développement des compétences, qui remplace depuis la loi sur la liberté de choisir son avenir professionnel le plan de formation, apparaît sous-dimensionné et construit sans tenir compte des besoins individuels des bénéficiaires.

Selon le *think tank* HUB Institute (RH), c'est notre capacité à apprendre de plus en plus vite qui fait la différence aujourd'hui. Ces *softskills* tels que l'esprit critique, la créativité, l'intelligence émotionnelle ou encore la flexibilité cognitive sont essentiels pour pouvoir s'adapter et ils font ressortir trois qualités humaines et relationnelles : la confiance en soi, la collaboration et la remise en question. L'innovation ne se limite pas à la technologie ; elle doit imprégner également les méthodes et les pratiques de travail.

²⁹ Rapport « Adapter les formations aux enjeux du système de santé », https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/masante2022_rapport_adaptation_des_formations.pdf.

PROPOSITION 3.9

Instaurer des rencontres de partage d'expérience au niveau interacadémique via des ateliers et des rencontres thématiques. Quel que soit le niveau (primaire, collège, lycée), ces échanges entre enseignants, personnels de directions et les autres membres de la communauté éducative auraient pour objectif d'enrichir les bonnes pratiques des uns et des autres sachant qu'en formation continue, les stagiaires intègrent des approches nouvelles pour beaucoup avec leurs collègues.

Approfondir l'évolution des emplois et des compétences

L'Éducation nationale dans sa fonction d'employeur est traversée comme l'ensemble des secteurs d'activité par l'évolution des emplois et des compétences. Le débat autour de l'enseignement des compétences transverses *versus* une approche disciplinaire relève de l'appréhension de ces évolutions. Selon l'OCDE, «d'ici 2030, 80% des compétences fondamentales pour rester employables seront des compétences cognitives». Le développement de compétences à «l'adaptation» et du «apprendre à apprendre» apparaissent comme stratégiques.

Par ailleurs, l'impact de la transformation digitale de la société remet en cause les organisations et pratiques professionnelles actuelles. La possibilité d'accès aux savoirs en flux continu et l'arrivée de l'intelligence artificielle (Parcoursup) dans le traitement des dossiers, dans la pratique du métier d'enseignants (Projets PIA3 pour les mathématiques) influent sur la manière de transmettre un savoir.

De fait, le métier d'enseignant évolue, mais également celui des inspecteurs de l'Éducation nationale, pour s'adapter à l'évolution des modes de management, et celui des AESH, pour davantage se professionnaliser, l'inclusion scolaire devenant la norme.

Évolution de la mission des inspecteurs de l'Éducation nationale

Nous avons noté au cours de plusieurs sessions que la mission des IEN concernant l'inspection des enseignants ne semblait plus en phase avec ce qui est attendu, compte tenu de l'évolution des usages de la société.

L'évolution des missions des IEN est perçue par certains intervenants comme indispensable pour répondre aux attentes des enseignants. D'autres nous ont indiqué que les enseignants sont, au mieux, visités dans leurs classes une fois tous les sept ans et que la prestation pédagogique qu'ils déroulent le jour de l'inspection n'est pas représentative de leurs pratiques car tronquée

par le spectre de «l'inspection». Aussi, le terme en lui-même d'inspecteur semble avoir atteint ses limites et la mission d'inspection s'oriente vers plus de conseil et d'accompagnement que de jugement et de sanction.

PROPOSITION 3.10

En partant du postulat que les enseignants sont des niveaux supérieurs Bac +4 ou +5, il est préférable de baser la relation sur «la confiance» plutôt que sur la défiance qui pourrait découler du rôle d'inspection. Faire évoluer l'intitulé du poste d'IEN afin de rendre plus lisible l'évolution de la mission d'accompagnement, de conseil et la posture de personne ressource et d'évaluateur plutôt que de personne amenée à inspecter et juger. Lancer une contribution interne pour définir le meilleur intitulé.

PROPOSITION 3.11

Orienter le rôle de l'IEN vers des évaluations collectives d'équipes éducatives au sein des établissements plutôt que vers des inspections individuelles, réalisées à la marge dans une carrière d'enseignant. Cette approche collective participerait au développement d'une carrière d'enseignant basée sur davantage de coopération.

Évolution du métier d'enseignant

Nous avons noté au cours de ce cycle l'implication des enseignants sur la réussite de leurs élèves. Leurs métiers évoluent : d'une intervention en classe, ils pratiquent aujourd'hui pour certains des co-interventions en éducation prioritaire ou en enseignement professionnel. C'est un changement culturel. Il leur est demandé également de réaliser de plus en plus d'activités d'ordre administratif.

Par ailleurs, au cours des observations sur la session liée à l'innovation, nous avons noté que les enseignants sont volontaires et participent aux différents projets sans pour autant avoir de temps dédié. Les enseignants utilisent leur temps personnel pour s'engager dans des actions innovantes ou expérimentales.

La session sur l'inclusion conforte cette observation et nous notons qu'au-delà de la réalisation de leurs programmes, les enseignants doivent tenir compte des différents publics sans pour autant avoir eu une préparation amont. L'enseignant ne peut être expert en tout, notamment lorsqu'il s'agit d'accueillir des publics ayant des besoins particuliers.

PROPOSITION 3.12

Organiser des temps dédiés de préparation et de coordination pour permettre aux enseignants de répondre aux nouvelles attentes liées à l'inclusion ou à la co-intervention notamment et appréhender le mieux possible ces changements culturels. Ce temps pourra également permettre aux enseignants de participer aux projets innovants, de la conception à la mise en œuvre et à l'évaluation. Les outiller pour capitaliser sur les bonnes pratiques

Évolution du métier d'AESH

Au cours de la session liée à l'inclusion, nous avons largement débattu sur le recrutement, la formation et les missions des AESH. La loi du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance apporte une vraie reconnaissance des conditions d'emploi des AESH : sécurisation des conditions d'emploi, revalorisation du métier, renforcement de l'appartenance à la communauté éducative. Par ailleurs une formation d'adaptation à l'emploi d'une durée de 60 heures est dispensée par la DASEN pour tous les personnels nouvellement recrutés.

PROPOSITION 3.13

Poursuivre la sécurisation et la professionnalisation des emplois des AESH ; faire évoluer le métier vers une mission de soutien éducatif apporté aux enseignants.

CONTINUER À FAIRE ÉVOLUER PÉDAGOGIE ET PRATIQUES ÉDUCATIVES AU SERVICE DES ÉLÈVES

Suite à nos visites en établissements scolaires, il nous semble que les enseignants sont demandeurs d'appui et d'accompagnement. Ils ont besoin que les logiques de contenus pédagogiques entre socle de compétences et programmes par discipline soient clarifiées, et que les pratiques de travail en équipe soient développées. Certains ne se considèrent pas suffisamment à l'aise avec la culture numérique pour aider leurs élèves à devenir des « citoyens numériques ».

Clarifier et simplifier les différences entre approche disciplinaire et approche « socle »

Nous avons saisi l'opportunité donnée par ce cycle d'échanger sur la pédagogie et les contenus d'enseignement, et ce au moins à travers trois entrées :

- les **contenus d'enseignement** : nous avons noté des difficultés persistantes pour

les enseignants à faire le lien entre la logique de disciplines, toujours prégnante dans nos établissements secondaires, et la logique de socle commun de connaissances, de compétences et de culture que tout élève doit maîtriser à 16 ans. La logique d'acquisition du socle par tous les élèves n'est pas forcément compatible avec celle des moyennes sur des matières qui se compensent entre elles. Elle milite davantage pour un développement individualisé des compétences et donc concertée et interdisciplinaire. Or à ce jour, cette interdisciplinarité n'est pas la norme ;

- les **méthodes pédagogiques** : cette question a été principalement abordée en lien avec l'apprentissage de la lecture, avec les visites en établissements du réseau de l'éducation prioritaire, et dans la mise en œuvre de l'inclusion des élèves à besoins particuliers. Nous avons observé une grande richesse de méthodes, de techniques et d'approches pour mobiliser l'attention et favoriser les apprentissages. Pour autant, l'accompagnement scientifique de ces pratiques empiriques a pu sembler parfois déconnecté du terrain, et peu compréhensible par les enseignants dans leur classe. C'est notamment le cas des travaux très riches réalisés sur l'efficacité des méthodes pédagogiques d'apprentissage de la lecture. Ces travaux pourraient aboutir à la formulation de recommandations claires sur les manuels scolaires d'apprentissage de la lecture au cycle 2 (CP-CE1-CE2) et leur efficacité, sans remettre en cause la vision traditionnellement libre de l'édition scolaire en France. Ceci éclairerait les enseignants et les collectivités locales, organismes financeurs, dans leurs choix de support pédagogique ;

- **l'évaluation** : plusieurs retours montrent que l'évaluation « par compétence » n'est pas encore comprise ni généralisée par l'ensemble des enseignants, et que des échanges plus systématiques pourraient être porteurs. Le « raccrochage » du nouveau socle à l'évaluation finale du brevet des collèges contribue à construire de la cohérence. Les perspectives ouvertes plus récemment sur la co-intervention au primaire et au secondaire ainsi que les nombreuses expérimentations sur l'évaluation (évaluation par compétence, évaluation sans note), rendent nécessaire et utile une capitalisation des pratiques. Elles rendent tout aussi nécessaire l'ouverture d'une réflexion sur la cohérence des différentes évaluations disciplinaires au service du socle et/ou de la préparation des élèves à l'enseignement supérieur.

PROPOSITION 4.1

Collecter dans les établissements les retours des enseignants sur les contenus (socle/programmes), les modes d'évaluation et les méthodes pédagogiques.

PROPOSITION 4.2

Créer un « comité du label » indépendant pour les manuels de lecture et plus largement pour les ressources pédagogiques mises sur le marché (numériques notamment) permettant d'éclairer les enseignants et les collectivités locales, organismes financeurs, sur les choix de ces ressources et sur les hypothèses scientifiques qui sous-tendent ces recommandations.

Confirmer la place des savoir-être dans les enseignements et les apprentissages

Les compétences transversales et de savoir-être revêtent une importance mondialement reconnue. Elles sont ainsi énumérées au terme du *World Economic Forum* : résolution de problèmes complexes, esprit critique, créativité, management, collaboration, intelligence émotionnelle, jugement et prise de décision, excellence du service, sens de la négociation, flexibilité mentale. De nombreux pays travaillent sur l'intégration de ces compétences transversales dans les apprentissages, et des outils d'évaluation performants sont désormais disponibles, de manière sans doute plus systématique pour l'éducation des adultes³⁰.

PROPOSITION 4.3

Donner une place centrale au savoir-être dans le système éducatif, des projets d'écoles et d'établissements aux programmes de cycle. Ces savoir-être sont souvent déjà présents mais passent trop souvent après les connaissances et les compétences. Reconnaître l'engagement des élèves, notamment au lycée, favoriser l'oral et le travail en projet peut permettre de mieux prendre en compte les compétences sociales et émotionnelles. Pour cela, il faut réfléchir à des formes alternatives d'organisation du temps et des lieux scolaires qui ne peuvent se résumer à un empiement d'heures de cours et de salles de classe, et identifier, en cherchant de nouvelles situations d'apprentissage (par exemple, nouer des partenariats avec le Barreau pour travailler l'éloquence ou avec des compagnies de théâtre, etc.).

Au cours des différentes sessions, notamment celles sur le numérique et l'intelligence artificielle, la place de l'humain dans l'école et plus largement dans la société est réaffirmée dans les discours, mais comment passer du discours à l'action ? Sachant que, comme l'écrit Edgar Morin, « *L'éducation, c'est enseigner à affronter la vie...* », le déploiement dans les écoles des débats à visée philosophique est une piste pour y parvenir. Cependant, bien qu'inscrits dans les programmes d'enseignement moral et civique, les enseignants ont du mal à se lancer dans l'animation de ces débats par manque de formation. Ils sont pourtant, dans leur quotidien, sollicités sur ces sujets par l'expression de la capacité d'étonnement qui caractérise les enfants à l'école élémentaire. Les efforts pourraient donc porter dans un premier temps sur les professeurs des écoles.

PROPOSITION 4.4

Aider les enseignants à se sentir plus à l'aise pour conduire les débats à visée philosophique dès le cycle 2. Pour cela, déployer à plus grande échelle le diplôme universitaire « Formation à l'animation d'ateliers de philosophie avec les enfants et les adolescents à l'école »³¹, ou s'en inspirer pour l'enseigner en Inspé. Commencer par une expérimentation dans une ou deux académies pilotes.

Les enseignants ont parfois recours aux plateformes d'apprentissage en ligne pour proposer à leurs élèves des services éducatifs qui ont pour objectif d'améliorer leurs résultats scolaires. Cependant, ces plateformes peuvent comporter des risques pour la vie privée des élèves. C'est pourquoi les enseignants devraient être sensibilisés à la protection des données scolaires de leurs élèves et par conséquent être massivement formés au droit en la matière.

Le ministère de l'Éducation nationale pourrait promouvoir plus largement auprès des enseignants des outils tels que la plateforme PIX pour leur permettre d'évaluer leurs compétences numériques ou le référentiel international de formation des élèves à la protection des données personnelles créé par la CNIL et établir une liste des outils émanant d'éditeurs ayant adhéré à un code de conduite.

Les plateformes existantes, telles qu'éducol, pourraient valoriser des expérimentations, des cas pratiques de classes afin d'outiller les enseignants.

³⁰ http://www.agence-erasmus.fr/docs/2496_2496_aefa-guide-competences-juin-2017.pdf.

³¹ <https://inspe.univ-nantes.fr/notre-offre-de-formation/formation-continue-des-enseignants/du-formation-a-l-animation-d-ateliers-de-philosophie-avec-les-enfants-et-les-adolescents-a-l-ecole-et-dans-la-cite-2036930.kjsp>.

PROPOSITION 4.5
Former les enseignants à la protection des données personnelles et les accompagner dans la prise en main d'outils et ressources.

Renforcer le pilotage pédagogique de proximité

La notion de pilotage pédagogique a été abordée de nombreuses fois au cours du parcours, les outils et les modalités concrètes de ce pilotage n'ont pas semblé claires, et le travail d'évaluation et donc de construction des acquis des élèves semble toujours morcelé entre les disciplines et difficilement suivi dans sa dimension globale et transversale.

Les enseignants tiennent à leur liberté pédagogique, d'ailleurs consacrée par le code de l'éducation. Cette liberté s'exerce dans un cadre défini, celui des programmes et des instructions du ministre, et s'inscrit dans un projet d'école ou d'établissement. Elle peut entrer en tension, parfois, avec des tentatives de coordination pédagogique des contenus d'éducation ou des méthodes d'évaluation d'un même élève, *a fortiori* si ce travail de coordination est proposé par un personnel de direction.

Nous considérons qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre la liberté pédagogique et le suivi global des acquis des élèves, qui appelle nécessairement un travail en commun et de plus en plus coordonné sur les pratiques d'évaluation. Piloter la formation au niveau de l'établissement à partir des besoins identifiés nécessite la mise en place d'instances de concertation, d'entretiens professionnels réguliers.

PROPOSITION 4.6
Renforcer la concertation sur les acquis des élèves au-delà du seul conseil pédagogique et construire des outils de partage et d'échange entre enseignants et équipes d'établissement.

PROPOSITION 4.7
Instaurer une fonction de coordination, au niveau des établissements, pour la prise en charge de l'administratif de plus en plus lourd à gérer, la recherche, la formalisation des partenariats, le suivi de l'avancement dans le temps avec des indicateurs qualitatifs et quantitatifs, renseigner des outils de reporting pour permettre de capitaliser les « expérimentations ou autres innovations ».

Au fil des rencontres et des visites de terrain réalisées, nous avons constaté une difficulté des équipes à entrer dans une démarche de projet, et plus forte encore à évaluer les résultats de leurs expérimentations.

PROPOSITION 4.8
Mettre à disposition des équipes éducatives des outils de formulation, de suivi et d'évaluation de projets pédagogiques.

Valoriser le travail collaboratif et en équipe des enseignants

Il existe peu, voire pas de temps dédié au travail collaboratif et à la réflexion commune entre enseignants. Une démarche institutionnalisée de temps dédiés à l'élaboration des projets de manière collaborative pour développer l'intelligence collective, favoriser l'appropriation et l'essaimage permettrait créativité et adaptation aux territoires.

Il semble donc opportun de favoriser le travail collaboratif des enseignants en utilisant plusieurs leviers :

- revoir les obligations de service pour intégrer un temps de travail/préparation collectif (en lien avec la réflexion sur l'évolution du métier proposée ci-dessus);
- intégrer à la construction du bâti scolaire une norme pour que les locaux réservés aux personnels soient plus grands et permettent à la fois de se reposer, de se réunir, et de recevoir des partenaires;
- favoriser dans les établissements le fait pour des enseignants d'assister aux cours de leurs collègues. L'observation d'autres pratiques fait systématiquement progresser les enseignants, c'est un outil très efficace de développement professionnel;
- cela peut aussi passer par des visites régulières des personnels de direction pour favoriser la circulation des bonnes pratiques.

Cette culture du travail collaboratif doit aussi être intégrée à la formation des enseignants et à la formation des personnels de direction. Il existe des enjeux importants pour le travail en équipe, non seulement entre enseignants (en phase avec la logique de socle commun) mais aussi avec les ATSEM, les AESH, et les animateurs des temps périscolaires pour une continuité éducative.

PROPOSITION 4.9
Renforcer, encourager les pratiques collaboratives entre enseignants en les dotant d'outils et de moyens modernes de communication.

PROPOSITION 4.10

Concevoir les «salles des profs» non pas comme un lieu de passage mais comme un lieu construit pour le travail collaboratif.

Diffuser les innovations

Les initiatives et les bonnes pratiques visant à améliorer les apprentissages font l'objet d'actions développées à l'échelon local, et pas forcément académique. Ainsi, ce qui fonctionne bien dans un établissement scolaire n'a que peu de chance d'être testé dans un autre établissement ou une autre académie. Le foisonnement d'expérimentations très riches dont nous avons été témoins sur le terrain ne peut pas faire système sans être doté d'un outil performant et national de capitalisation et de critères clairs d'évaluation qualitative et quantitative. L'organisation de journées annuelles de l'innovation est à ce jour un point positif, mais insuffisamment connu des équipes de terrain pour permettre réellement de mettre en valeur cette dimension systémique de l'innovation.

Sans prétendre pouvoir doter tous les porteurs de projets accompagnés par les Cardie d'approches scientifiques de l'évaluation, il apparaît cependant important de pouvoir mieux encadrer la démarche de projet en s'assurant que les **résultats visés sont bien formulés** (et non pas guidés par un outil ou une simple opportunité), et qu'ils sont **mesurés**.

Des **indicateurs qualitatifs simples** doivent pouvoir rendre compte des effets recherchés, par exemple sur les comportements des élèves. Sans prétendre qu'un projet réussi dans un établissement soit automatiquement adaptable à tel autre, il est toujours utile et enrichissant de comprendre les outils, objectifs et résultats mesurés de projets connexes et comparables avant de se lancer dans une démarche d'innovation ou d'expérimentation.

Ces démarches participent à rendre l'école plus attractive. Leur développement nécessite d'accepter le droit à l'expérimentation, et d'encourager les porteurs d'initiatives, c'est aussi cela l'école de la confiance.

PROPOSITION 4.11

Recenser et diffuser les innovations et leurs résultats via la base Innovathèque à mieux faire connaître et à renforcer, en ajoutant un canevas ou des grilles claires indiquant les leviers à même de faciliter le transfert.

PROPOSITION 4.12

Valoriser les efforts des équipes éducatives pour innover et expérimenter en développant des temps d'échanges entre établissements, personnels de direction, d'éducation et enseignants, pour partager et présenter leurs initiatives.

CONCLUSION

Durant plusieurs mois, nous avons pu appréhender, au plus près du terrain, les réalités multiples de l'école, en observer les rouages et les pratiques de l'intérieur et solliciter les acteurs de la communauté éducative sans filtres, en toute indépendance. En rencontrant les différents acteurs, nous avons réalisé combien il est parfois difficile de conduire le plus grand nombre d'élèves à la réussite. Car il n'y a pas une, mais des écoles. Les nombreux talents qui la composent ne suffisent pas toujours à prendre en main les situations spécifiques et les fortes évolutions de la société. L'inclusion d'élèves en situation de fragilité, l'utilisation du numérique en classe, l'irruption de l'intelligence artificielle dans le secteur de l'éducation, les attentes fortes des parents sont autant de défis à relever pour les enseignants.

Ces difficultés ont été encore renforcées dans le contexte si particulier de la pandémie. Les enseignants ont su faire preuve d'agilité. Ils ont utilisé le numérique pour assurer la continuité pédagogique, avec le noble souci de ne laisser aucun élève au bord du chemin. Ainsi, ils se sont efforcés de maintenir le lien avec les 12 millions d'élèves confinés en recourant, dans la mesure du possible, au bouquet d'outils sécurisés mis à leur disposition par le ministère de l'Éducation nationale. Ceci au sein d'une société apprenante, où des émissions en collaboration avec les médias ou encore les approches éducatives *via* les terminaux numériques (smartphone, tablette...) ont participé à diffuser la connaissance.

Contrairement à certaines idées reçues, l'Éducation nationale est donc en mouvement. Elle est capable de s'adapter à des situations complexes grâce au formidable dévouement des enseignants, qui ne sont pas toujours estimés à leur juste valeur. Il est temps de leur accorder la reconnaissance et la considération qu'ils méritent. Leur mission de former les jeunes citoyens à un esprit critique et éclairé est d'autant plus essentielle que nous vivons dans un monde aux équilibres fragiles et qui évolue à grande vitesse. Très récemment, l'élargissement du périmètre de l'éducation nationale à celui de la jeunesse et des sports est une opportunité qui doit permettre de développer des programmes et des expérimentations éducatives sportives et culturelles tout au long de l'année.

Auditeurs de cette première session, aux origines et parcours professionnels divers, nous espérons que les propositions que nous avons formulées dans ce rapport soient utiles. Dans le cadre de l'association des auditeurs de l'IH2EF, nous mettrons à disposition nos champs d'expertise et notre énergie pour aider à leur mise en œuvre.

REMERCIEMENTS

Nous remercions Charles Torossian, directeur de l'IH2EF, Christine Gastaud, adjointe au directeur, ainsi que Bénédicte Robert, ancienne directrice de l'IH2EF, qui ont rendu ce cycle possible. Nous exprimons notre gratitude et amitié aux équipes dédiées pour leur investissement tout au long du cycle et leur esprit d'adaptation pour coordonner ce cycle pionnier : Benjamin Chapat, Pascal Lalanne et Nicolas Menagier. Nous adressons nos sincères remerciements à madame Marie-Anne Lévêque, secrétaire générale du MENJS et du MESRI pour son soutien.

Nous remercions également chaleureusement les intervenants qui ont donné de leur temps pour enrichir notre cycle d'auditeurs, avec une intention particulière envers Monsieur Alain Boissinot, que nous considérons comme le parrain de ce premier cycle.

Nous remercions monsieur Denis Alamargot, professeur des universités en psychologie cognitive, directeur adjoint Recherche & internationalisation et responsable de la Maison de la recherche et de l'innovation de l'Inspé de Créteil ; madame Laurence Amy, conseillère technique du recteur de Nantes ; monsieur Xavier Aparicio, maître de conférences en psychologie cognitive, responsable du master 1^{er} degré de l'Inspé de Créteil ; monsieur Daniel Auverlot, recteur de l'académie de Créteil, madame Charline Avenel, rectrice de l'académie de Versailles ; monsieur Axel Jean, adjoint chef de bureau à la direction du Numérique pour l'éducation, MENJS ; monsieur Stéphane Aymard, IEN conseiller technique du DASEN de l'Essonne ; madame Valérie Baglin-Legoff, DASEN de l'Essonne ; monsieur Michel Barthel, Cardie de Strasbourg ; madame Nadia Benomar, conseillère académique 1^{er} degré ; madame Béatrice Berthoux, vice-présidente à l'éducation, région Auvergne-Rhône-Alpes ; monsieur Stéphane Bessiere, inspecteur de l'éducation nationale de l'académie de Lyon ; madame Christine Blanchet, directrice de l'Institut d'éducation motrice «La Marrière» ; monsieur Laurent Blanes, DAASEN de l'Essonne ; monsieur Gérard Biau, directeur SCAI La Sorbonne ; monsieur Thierry Bossard, IGAENR honoraire ; monsieur Yves Bourdin, directeur de la pédagogie, rectorat de Nantes ; madame Dory Bruyas, association Fréquence école ; madame Sandra Castay, IEN - Information et orientation, de l'académie de Bordeaux ; monsieur Guy Charlot, DASEN du Rhône ; monsieur David Charnolé, directeur opérationnel du campus des métiers et des qualifications Aérocampus Aquitaine, rectorat de Bordeaux ; madame Nadia Civiale, Cardie de Paris ; monsieur Michel Claude, co-dirigeant de l'Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique Marie-Moreau à Saint-Nazaire ; madame Emmanuelle Compagnon, DASEN de Meurthe-et-Moselle ; madame Christine Cuzel, présidente de l'Association des maires de l'Ain ; madame Defrennes, ARS Pays de la Loire ; madame Charlotte Degoulet, directrice opérationnelle du Campus « Les Chantiers de Versailles » ; monsieur François Dubet, professeur émérite à l'université de Bordeaux, directeur d'études à l'EHESS ; monsieur Olivier Dugrip, recteur de la région académique Auvergne-Rhône-Alpes, recteur de l'académie de Lyon ; monsieur Xavier Esturgie, vice-président délégué général de l'Union des industries et métiers de la métallurgie Gironde-Landes ; madame Laurence Facchi, inspectrice de l'éducation nationale circonscription de Villeurbanne 1 ; monsieur Laurent Fournier, professeur de français à l'Inspé de Créteil ; madame Divina Frau-Meigs, professeure, chaire Unesco «Savoir devenir à l'ère du développement numérique durable» ; monsieur Xavier Fresquet, directeur adjoint SCAI La Sorbonne ; monsieur Jean-Gabriel Ganascia, chercheur CNRS La Sorbonne ; monsieur Édouard Geffray, directeur général de l'enseignement scolaire ; monsieur David Gâteau, doyen des IEN ET-EG de l'académie de Versailles ; madame Caroline Huron, chercheuse à l'Inserm (Institut national de la santé et de la recherche médicale), responsable du groupe «handicap» du Conseil scientifique de l'Éducation nationale ; madame Juliette Jarry, vice-présidente de la région Auvergne-Rhône-Alpes, déléguée au numérique ; monsieur Aziz Jellab, IGESR ; monsieur Laurent Jeannin, maître de conférences au laboratoire Bonheurs, titulaire de la chaire de recherche Transition2 et co-directeur de la plateforme de recherche TechSoLab, université de Cergy-Pontoise ; monsieur Christophe Joigneaux, enseignant chercheur sur l'entrée dans l'écrit dans le métier des professeurs des écoles à l'Inspé de Créteil ; madame Sylvie Jovillard, Association des maires ruraux du Rhône ; monsieur Thierry Kessenheimer, DRAFPIC ; madame Koska, direction de l'éducation, département de la Loire ; madame Sophie Laporte, rectrice de l'académie de Strasbourg ; madame Élise Lavoué, maître de conférences, université Jean-Moulin

Lyon 3, LIRIS Laboratoire, CNRS ; madame Magazzeni, MDPH Pays de la Loire ; madame Michèle Maras, vice-présidente Jeunesse et ressources humaines, département de la Loire ; monsieur Lionel Marchalant, conseiller apprentissage en Gironde, réseau Greta-CFA d'Aquitaine ; madame Brigitte Marin, directrice de l'Inspé de l'académie de Créteil ; monsieur William Marois, recteur de l'académie de Nantes ; monsieur Denis Millet, délégué académique au numérique de l'académie de Lyon ; madame Caroline Monath, déléguée académique à la vie lycéenne de l'académie de Versailles ; madame Sylvie Mortellaro, IA-IPR de lettres, académie de Lyon ; monsieur Eric Mortelette, CSAIO ; monsieur Pierre-François Mourier, directeur général de France éducation international ; monsieur Romuald Normand, professeur du laboratoire Sociétés, acteurs et gouvernement en Europe (SAGE) ; monsieur François Paret, EdTech Lyon, cofondateur et directeur général de Woonoz ; monsieur Yoann Pignon-Cousin, directeur adjoint de l'éducation et des lycées, région Auvergne-Rhône-Alpes ; monsieur Didier Quef, chargé de la formation initiale et continue des enseignants et des personnels de direction, académie de Lyon ; monsieur Franck Ramus, directeur de recherches au CNRS, professeur attaché à l'école normale supérieure, membre du Conseil scientifique de l'éducation nationale ; monsieur Dominique Rojat, inspecteur général honoraire ; madame Valérie Roth, Cardie de l'académie de Strasbourg ; madame Dominique Schnapper, présidente du Conseil des sages de la laïcité ; madame Anne Schultz, Cardie de l'académie de Strasbourg ; monsieur Pierre Seban, directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale des Yvelines ; monsieur Damien Simler, Cardie de l'académie de Strasbourg ; Dominique Terry, IA-IPR d'éducation musicale, académie de Lyon ; madame Marie Toullec-Théry, MCF, chercheuse en sciences de l'éducation ; madame Caroline Valade-Escande, ingénieure pour l'école, académie de Bordeaux, ingénieure Ariane Group ; monsieur Jérôme Verschave, directeur général d'Aérocampus Aquitaine ; monsieur Jérôme Vignaud, conseiller apprentissage en Dordogne et Lot-et-Garonne, réseau Greta-CFA d'Aquitaine ; monsieur Thierry Vulpillier, directeur évidenceB ; monsieur Stéphane Waquier, direction de l'éducation, département du Rhône.

Nous remercions enfin chacun des enseignants³² qui nous ont accueillis dans les classes et ont accepté avec beaucoup d'engagement de se prêter à un exercice pour le moins peu usuel, ainsi que les élèves qui ont échangé avec nous avec sincérité et conviction.

³² Académie de Versailles : lycées Jules-Ferry et Hoche de Versailles ; lycée professionnel Jean-Perrin de Longjumeau.

Académie de Créteil : école Savignat de Créteil ; école Parmentier de Maisons-Alfort.

Académie de Strasbourg : école Marguerite-Pérey de Strasbourg ; collège Rouget de Lisle de Schiltigheim ; lycée Michel-Montaigne de Mulhouse ; collèges Saint-Exupéry et Jean-Macé de Mulhouse.

Académie de Lyon : école maternelle et élémentaire d'Ambérieu d'Azergues ; école élémentaire Château-Gaillard à Villeurbanne ;

la cité scolaire Antoine de Saint-Exupéry à Lyon.

Académie de Nantes : école primaire Pierre-Menanteau de Dompierre-sur-Yon ; collège Gutenberg de Saint-Herblain ; lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes.

ANNEXE

PROGRAMME DE LA PREMIÈRE SESSION DU CYCLE DES AUDITEURS

Session 1 – « Peut-on parler d'une démocratie de la connaissance ? Quel rôle l'école a-t-elle historiquement joué en la matière ? », France éducation internationale, à Sèvres (92), 17 et 18 septembre 2019

Les 16 auditeurs de l'IH2EF ont cerné l'enjeu de ce premier cycle qui interroge l'École d'hier, d'aujourd'hui et de demain. Des conférences ont permis d'aborder différentes représentations du système éducatif en termes de déterminisme social, de mérite scolaire, de valeurs républicaines, de réussite, de formation du corps enseignant, d'employabilité des élèves et de pilotage du système.

Session 2 – « L'école est-elle réformable ? étude de cas *via* l'application de la réforme du bac ? », académie de Versailles (78), 8 et 9 octobre 2019

L'angle choisi pour cette session est celui de la mise en œuvre de la réforme du lycée. Cette focale vise à éclairer les enjeux et les conditions d'application d'une réforme complexe sur un grand territoire, en lien avec la chaîne d'acteurs de l'Éducation nationale. Des visites d'établissements scolaires permettent des échanges entre les auditeurs, la rectrice, les secrétaires généraux, les DASEN, l'inspection pédagogique, les chefs d'établissement, les enseignants et les délégués au conseil académique à la vie lycéenne.

Session 3 – « Comment entre-t-on dans la lecture ? », académie de Créteil (94), 12 et 13 novembre 2019

Cette session comprend une mise en perspective de la problématique et des enjeux sur son territoire par le recteur de l'académie de Créteil, une intervention de Franck Ramus, membre du conseil scientifique de l'éducation nationale, sur les mécanismes cognitifs de l'apprentissage de la lecture et des visites de terrains pour en observer la mise en œuvre en classe dans des établissements de l'académie, en maternelle, en classes de CP et CE1 dédoublés et non dédoublés. Enfin, avec la participation de l'Inspé de Créteil (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), les auditeurs s'intéressent aussi à la formation des enseignants dans ce domaine.

Session 4 – « L'école est-elle vivante ? La question de l'innovation et de l'expérimentation », académie de Strasbourg (67), 10 et 11 décembre 2019

Cette session a permis de s'intéresser aux expérimentations menées au sein de l'académie, de bénéficier de divers éclairages sur l'innovation et de mieux connaître le travail mené par les Cardie. À Mulhouse, plusieurs visites dans les établissements ont permis de recueillir des témoignages et des éclairages d'enseignants, de chefs d'établissement et d'inspecteurs.

Session 5 – « Le numérique et l'école. Des effets sur la réussite des élèves ? », académie de Lyon (69), 14 et 15 janvier 2020

Cette session a permis de rencontrer les membres du conseil scientifique et ceux du conseil stratégique, d'observer des pratiques au sein d'établissements scolaires dans le 1er degré comme dans le second. Des représentants de collectivités territoriales ont été rencontrés, tout comme des représentants de parents d'élèves.

Session 6 – « L'école inclusive : mise en œuvre et perspectives », académie de Nantes (44), 4 et 5 février 2020

Cette session a abordé les questions de la scolarité des élèves en situation de handicap et de l'enseignement adapté. Les auditeurs ont pu mesurer la complexité de la scolarisation des élèves en situation de handicap, entre les attentes des familles, les acteurs du monde médico-social et les représentants de l'éducation nationale.

Session 7 – « L'école est-elle coupée du monde économique ? », académie de Bordeaux (33), 3 et 4 mars 2020

Cette session, qui s'est déroulée pendant les vacances scolaires de l'académie de Bordeaux et avec comme seul représentant du monde de l'entreprise un grand groupe international, a conduit les auditeurs à s'interroger sur ce lien entre monde économique et éducation nationale. Différentes interventions ont apporté leurs éclairages, ainsi qu'une visite d'entreprise et de campus métier.

Session 8 – « L'intelligence artificielle »

Cette session devait se dérouler aux États-Unis, programme sur lequel les auditeurs s'étaient engagés. Selon des raisons qui restent confuses, cette session qui devait être internationale et permettre une semaine entière de cohésion de groupe a été reprogrammée sur un parcours sur plusieurs sites (Paris, Lille, Bruxelles). Au final, elle nous est proposée sous forme d'un parcours virtuel mis à disposition via M@gistère, puisque maintenue malgré le confinement imposé durant la crise sanitaire liée au Covid-19. Ce parcours, bien que conçu au mieux, n'a pu remplacer une session d'une semaine en présentiel, sur le plan de l'élaboration de nos étonnements.

Session 9 – « Les cadres de l'Éducation nationale sont-ils des managers ? », à l'IH2EF, le 7 et 8 juillet 2020

Cette session, limitée à une journée, a permis aux auditeurs de mieux connaître le rôle de l'IH2EF dans la formation des cadres de l'éducation nationale et d'appréhender la question du management dans ce vaste système.

Session 10 – « Restitution des étonnements des auditeurs », à l'IH2EF, le 16 et 17 septembre 2020

L'occasion est donnée aux auditeurs de partager leurs étonnements avec le ministre de l'Éducation nationale et les différents participants à ce premier cycle.



