



Loi de refondation de l'école

Comité de suivi

RAPPORT ANNUEL 2016

Décembre 2016

MEMBRES DU COMITE DE SUIVI :

Parlementaires :

Députés :

M. Yves DURAND, député SRC*, président,
M. Jean-Noël CARPENTIER, Député RRDP*,
Mme Martine FAURE, Députée SRC,
Mme Dominique NACHURY, Députée LR*,

Sénateurs :

M. Dominique BAILLY, Sénateur PS,
Mme Marie-Annick DUCHENE, Sénatrice LR
Mme Brigitte GONTHIER-MAURIN, Sénatrice CRC*,
M. Michel SAVIN, Sénateur LR.

*RRDP : Radical, républicain, démocrate et progressiste

*SRC : Socialiste, républicain et citoyen

*CRC : Communiste, républicain et citoyen

*LR : Les Républicains

Personnalités désignées par le ministre en charge de l'éducation :

M. Khaled BOUABDALLAH, Président de l'Université de Lyon, vice-président de la CPU,
M. Alain BOUVIER, ancien recteur, Professeur associé à l'université de Sherbrooke, Rédacteur en chef de la Revue internationale d'éducation de Sèvres, Directeur de la collection Profession cadre Service public
Mme Viviane BOUYSSÉ, Inspectrice générale de l'éducation nationale, groupe enseignement primaire,
Mme Béatrice GILLE, rectrice de l'académie de Créteil.

Secrétariat général du comité de suivi

Mme Virginie GOHIN, inspecteur d'académie-inspecteur-pédagogique régional

SOMMAIRE

Le mot du président du Comité de suivi de la loi de refondation de l'Ecole...p12

INTRODUCTION...p13

Les thèmes, les modalités, les critères et le principe du suivi de l'application de la loi

La problématique du temps de l'action publique dans la conduite des réformes...p14

Une loi ambitieuse mise en œuvre « en bloc »

La conjugaison du temps long et du temps court dans l'action publique

LA PRIORITE AU PREMIER DEGRE ET LE CYCLE CENTRAL...p17

I-Introduction : rappel des recommandations générales du rapport annuel 2015...17

II-Synthèse...p18

III-Suivi de la mise en œuvre...p18

A-Une réglementation cohérente concrétisant les objectifs de la loi...p20

Panorama des mesures et des cadrages réglementaires pris en 2016 : la finalisation

B-Des moyens programmés et affectés à la rentrée 2017...p21

C-Un portage institutionnel revitalisé ...p22

Un discours institutionnel centré sur le principe de la « cohérence » d'ensemble

D-Un accompagnement renforcé et un pilotage qui reste encore à confirmer...p23

1-Le choix d'un accompagnement de grande ampleur par des ressources numériques...P23

2-Les ressources : une offre nationale massive quoique tardive...p25

E-La perception d'un changement « en bloc » et centré sur les élèves en difficultés...p25

1-Les effets d'une mise en œuvre tardive et « en bloc »...p25

2-Une communication sur la réforme ressentie comme centrée sur les élèves à niveau faible...p26

IV-Etat d'avancement des différents dispositifs de la réforme...p27

1-La maternelle : vers un cercle vertueux de la mise en œuvre d'une réforme...p27

a-Ce que pose la loi du 8 juillet 2013...p27

b-L'échéancier de la mise en œuvre...p27

c-Le programme...p28

d-Les ressources...p28

e-Une mention « maternelle » dans la certification des formateurs...p28

f-La maternelle dans le nouveau référentiel métier...p29

Suggestions

2-La scolarisation des enfants de moins de trois ans : un objectif difficile à atteindre...p29

Suggestions

3-Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : un dispositif apprécié, des situations diverses à accompagner et dont il faut poursuivre l'évaluation...p31

a-Un dispositif apprécié...p31

b-Un dispositif évalué...p32

c-Un dispositif producteur de ressources...p33

Suggestions

4-De nouveaux rythmes et des projets éducatifs de territoire (PEDT) à conforter en lien avec les apprentissages scolaires...p34

Suggestion

5-L'éducation prioritaire : une politique à évaluer en continu...p36

a-Une politique évaluée en 2016...p36

b-Faire objectiver la nature du changement...p37

c- Des recherches à opérer sur les effets à long terme...p38

Suggestions

6-Le cycle 3 : des instances en cours de mise en place qui rapprochent les cultures professionnelles du premier et du second degré...p39

a-Le cycle 3 : s'inscrire, en inter degrés, dans une logique de progression et non de répartition et en surmontant les freins propres à chaque degré...p40

b-Deux points sensibles intrinsèquement liés : le cycle 3 et le livret scolaire unique numérique (LSUN)...p41

c-Les nouveaux dispositifs, enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) et accompagnement personnalisé (AP) : une situation contrastée et en phase de démarrage...p41

Suggestions

7-Le conseil école-collège : une instance dont la nature pédagogique n'est pas encore totalement perçue...p43

Suggestions

8-La nouvelle évaluation des élèves...p45

a-Le livret scolaire unique numérique : un outil encore peu visible pour les enseignants et les parents...p45

b-L'articulation cycles, socle et nouveaux programmes : difficulté à solidariser a posteriori la triade et focalisation des enseignants sur l'évaluation...p45

Suggestions

V-Recommandations générales...p47

VI-Tableau récapitulatif du suivi de la mise en œuvre de la priorité au premier degré et du cycle central...p48

LA REFORME DE LA FORMATION

I-Introduction : rappel des recommandations générales du Rapport annuel 2015...p49

II-Synthèse...p49

III-Suivi de la mise en œuvre...p50

A-Une réglementation cohérente qui devrait permettre d'offrir une formation de qualité...p50

La progressive constitution d'un corpus de textes réglementaires de référence des ESPE

B-Des moyens programmés en cours d'affectation...p52

1-Tableau de programmation de la loi et état des lieux à la rentrée 2017...p52

2-L'évolution à la hausse des postes ouverts aux concours et la relance de l'attractivité...p53

C-L'évolution de l'organisation pour construire la formation : les enjeux du nouveau référentiel métier...p55

1-Un positionnement de l'ESPE qui rend sa gouvernance difficile...p55

2-Le cahier des charges de l'ESPE : préciser la relation entre l'employeur et le formateur en la fondant sur les attendus du nouveau référentiel métier...p55

Suggestion

3-La centralisation des inscriptions pédagogiques et administratives dans les ESPE, une condition pour conforter la gouvernance des ESPE et leur légitimité...p56

Suggestions

4-La mixité des équipes de formateurs : un objectif de la loi à consolider par chacun des partenaires...p57

Suggestions

5-Le budget de projet...p60

a-du constat du réalisé à la programmation des moyens nécessaires...p60

b-la proposition de cartographie économique de l'activité des ESPE par l'inspection générale...p61

Suggestions

6-Modèle de formation et concours de recrutement : des contenus à asseoir sur les compétences requises pour exercer les métiers du professorat et de l'éducation...p62

Suggestions

7-Le pré recrutement : à l'étude dans certaines académies dans des formats expérimentaux de préprofessionnalisation...p64

Suggestions

D-Un accompagnement de la réforme à consolider en formation continue : des initiatives susceptibles de faire évoluer la conception de la formation...p65

1-La professionnalisation de la formation des formateurs : l'avancée majeure des certifications du premier et du second degré...p65

2-Une formation continue qui repose sur l'accompagnement des réformes mais aussi sur la mise en place d'une formation tout au long de la vie à laquelle les ESPE participent...p66

3-Les premières avancées concernant la carrière des enseignants et le chantier à ouvrir sur la formation des inspecteurs pédagogiques, des directeurs d'école et chefs d'établissement...p67

Suggestions

4-L'adossement de la formation à la recherche en progression au niveau des ESPE et à l'initiative du niveau national...p68

a-les réflexions et les réalisations en cours dans les ESPE : formes et thèmes...p68

b-l'expérimentation des Instituts Carnot de l'éducation : un modèle vertueux susceptible de favoriser la place de l'ESPE dans l'université...p70

Suggestions

E-Adapter le modèle national à la situation de chaque ESPE...p71

Initiative à laisser aux ESPE de consolider leur offre de formation dans le cadre national

Suggestions

F-Construire la méthode d'évaluation des ESPE...p72

1- évaluation des enseignements des ESPE par les étudiants et les stagiaires...p72

2-évaluation à venir par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES)...p73

G-La mise en mouvement des pratiques et la création d'une culture professionnelle partagée : un objectif à atteindre...p74

1-Le « tronc commun » : un élément structurant à redéfinir...p74

2-Etalement du segment de la formation initiale de la licence aux premières années d'exercice...p75

Suggestions

IV-Recommandations générales...p76

Clarifier la vision du métier d'enseignant pour en trancher le modèle de formation, en précisant notamment la répartition des rôles entre le formateur et le recruteur

V-Tableau récapitulatif du suivi de la mise en œuvre de la priorité au premier degré et du cycle central...p78

LES NOUVELLES INSTANCES : LE CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES (CSP) ET LE CONSEIL NATIONAL DE L'EVALUATION DU SYSTEME SCOLAIRE (CNESCO)

Introduction...p79

LE CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES (CSP)...p79

I-Rappel des recommandations du Comité de suivi en 2015...p79

II- Synthèse...p80

III-Suivi de la mise en œuvre...p80

A-Des chantiers réalisés de grande ampleur...p80

1-Les chantiers terminés...p80

2-Les chantiers que le CSP n'a pas engagés, néanmoins importants pour la cohérence du fonctionnement du système éducatif...p83

a-Rappel des missions que la loi donne au CSP...p83

b-Les chantiers à engager : le lycée et la formation des enseignants...p84

B-Prise en charge par le CSP de la communication sur ses travaux à l'intention du ministre en charge de l'éducation...p85

Suggestions

C-Objectiver le temps nécessaire à l'élaboration d'un nouveau programme, incluant l'évaluation des programmes existants...p86

Suggestions

D-Objectiver les modalités de travail entre le CSP et les instances compétentes sur l'élaboration des programmes ...p87

Suggestions

E-Une mise en œuvre des programmes et l'adaptation des pratiques professionnelles à observer et évaluer en continue...p88

Suggestions

IV-Recommandations générales...p88

V-Tableau récapitulatif du suivi de la mise en œuvre du Conseil supérieur des programmes...p89

LE CONSEIL NATIONAL DE L'EVALUATION DU SYSTEME SCOLAIRE (CNESCO)...p90

I-Rappel des recommandations du comité de suivi en 2015...p90

A-Rappel des missions conférées par la loi...p90

Trois missions, une obligation de compte-rendu d'activité, un thème à évaluer

B-Dans le rapport annexé : un rôle central donné au CNESCO...p90

II- Synthèse...p91

III-Suivi de la mise en œuvre...p91

A-Un recentrage de l'activité du CNESCO sur ses missions et la réalisation de la thématique imposée par la loi...p91

1-Un recentrage de la communication du CNESCO sur les missions que lui fixe la loi...p91

2-Le traitement du thème fixé par la loi : l'école inclusive...p92

B-Des publications qui contribuent à la diffusion des études existantes...p92

C-Des publications souvent utilisées dans les débats...p93

D-Des attentes encore fortes à l'égard du CNEC en matière d'évaluation...p95

1-Accompagnement des grands chantiers éducatifs pour y insuffler une culture de l'évaluation

2-Le CNEC dans le paysage de l'évaluation : un rôle à préciser

IV-Recommandations générales...p97

V-Tableau récapitulatif du suivi de la mise en œuvre du Conseil national de l'évaluation du système scolaire...p97

POINT D'ETAPE SUR LA MISE EN OEUVRE DU SERVICE PUBLIC DU NUMERIQUE EDUCATIF...p98

I-Le numérique dans la Loi du 8 juillet 2013 et les attendus du législateur...p99

II-Synthèse du suivi...p99

III-Suivi des mesures...p99

Les enjeux de la création d'un "service public du numérique éducatif"

A-Une logique d'offre qui va nécessiter de l'accompagnement...p101

1-Création d'une nouvelle direction du numérique éducatif pour accompagner la mise en oeuvre au niveau national...p101

2-Un portage institutionnel fort et l'engagement d'actions à différents niveaux, dans le cadre du Plan national pour le numérique...p101

3-Une préoccupation institutionnelle omniprésente et un discours soutenu...p102

4-Un déploiement numérique comme objet d'apprentissage à tous les niveaux d'enseignement...p103

5-Une palette très importante de ressources nationales que les usagers peinent parfois à hiérarchiser...p103

B-Les points de vigilance concernant les conditions de la plus-value du numérique...p105

1-La nécessité pour les enseignants de consolider leurs pratiques pédagogiques et pour les élèves de maîtriser les compétences fondamentales pour bénéficier de la plus-value du numérique...p105

2-Des conditions précises de plus-value du numérique...p105

3-Le numérique comme environnement : un apprentissage individualisé mais socialement différencié...p106

Suggestions

C-L'organisation de l'accompagnement de la mise en œuvre à adapter à l'interne et à l'externe du système éducatif...p107

1-L'accompagnement par la formation : une multiplicité de dimensions et le défi de l'homogénéité sur le territoire...p107

Suggestions

2-Des partenariats avec les collectivités à définir au niveau de l'académie pour les rendre opérationnels...p108

Suggestions

3-La nécessité d'une adaptation des services d'information pour répondre aux exigences et aux priorités de la loi : l'exemple du premier degré...p109

Suggestions

D-La démarche nécessairement interactive d'un service public...p110

1-L'écoute de ses usagers garante de l'efficacité du service public...p110

2-L'appel à l'initiative par la modalité des appels à projet numériques...p110

Suggestions

E-La nécessaire évaluation de l'action publique : passer d'une logique de l'offre à une logique de coopération ou le défi de la construction d'un service public...p112

1-Une enquête révélatrice des usages des enseignants : l'autoformation est majoritaire...p113

2-Des observatoires du numérique en académies...p114

Suggestions

F-Des pratiques inégales à accompagner...p115

1-Des représentations source d'une évolution inégale des pratiques ...p115

Suggestions

2-Le numérique au service de la scolarisation des élèves en situation de handicap : une pratique à accompagner...p116

Suggestions

IV-Recommandations générales ...p117

V-Tableau récapitulatif du suivi de la mise en œuvre de la priorité au premier degré et du cycle central...p118

CONCLUSION...p119

Les points saillants du travail de suivi en 2016

A venir en 2017 : focus sur les apports des recherches en éducation

L'importance des espaces du service public d'éducation : partenariats et territoires

ANNEXES...p121

Liste des personnalités auditionnées...p121

Exemples de questionnaires d'appui pour les auditions, les entretiens, avec retour écrit...p125

Extraits du catalogue d'offre de formation M@gistère...p128

Extraits des enquêtes ProphetiC 2015 et 2016 sur les pratiques numériques des enseignants...p130

Le mot du président du Comité de suivi de la loi de refondation de l'École

Madame, Monsieur,

Je veux, cette année encore, remercier l'ensemble des membres du Comité de suivi, parlementaires de toutes tendances confondues et personnalités qualifiées, pour leur implication dans nos travaux.

Je sais être l'interprète de tous les membres du Comité pour rendre un hommage particulier à madame Virginie Gohin, secrétaire générale du Comité de suivi, qui a su traduire dans le rapport la richesse des échanges que nous avons eus au cours des nombreuses auditions et visites en académies, comme entre nous. La tâche n'était pas facile et chacun reconnaît l'objectivité des constats et la pertinence des propositions.

Depuis la présentation du premier rapport en janvier 2016, nous avons évalué la prise en compte des propositions faites pour rendre les dispositifs plus efficaces au regard des objectifs fixés par la loi de refondation de l'école. Le législateur en avait d'ailleurs le plus souvent conscience en votant la loi.

La mise en œuvre du cycle 3 dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, si elle est un objectif majeur pour permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège, se heurte à des difficultés provenant de l'histoire des deux degrés d'enseignement qu'il faudra du temps pour lever. Le conseil école-collège, appliqué d'une manière diverse selon les situations, constituent néanmoins un cadre de réflexion et d'action pour la continuité éducative et la scolarité obligatoire. Cet exemple montre la nécessité du temps pour faire vivre certains dispositifs, ce qui nous a amenés à qualifier la loi de refondation de l'école de « dynamique », une loi qui ouvre des chantiers qu'il appartiendra de poursuivre.

Par ailleurs le Comité de suivi a été frappé de l'implication forte des enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs pédagogiques et de tous les personnels, à qui il a été demandé d'énormes efforts d'adaptation pédagogique pour mettre en œuvre la réforme. Tous les acteurs se sont notamment mobilisés pour appliquer les nouveaux programmes. Le chantier de l'évaluation reste ouvert et le système éducatif dans son entier gagne à renforcer son efficacité.

Le Comité de suivi se félicite aussi que la loi elle-même ait institué une structure chargée d'examiner sa mise en œuvre. Nous avons pu constater, notamment lors des visites sur le terrain, combien les acteurs apprécient cette démarche qui donne au Parlement, aidé d'experts, du sens auprès de celles et ceux qui sont chargés d'appliquer la loi.

Que tous ceux qui ont contribué à la richesse de ce rapport annuel en soient vivement remerciés.

Yves DURAND

Député

Président du Comité de suivi de la loi d'orientation et de programmation
pour la refondation de l'École de la République

INTRODUCTION

Les thèmes, les modalités, les critères et le principe du suivi de l'application de la loi

Le Comité de suivi a travaillé en 2016, comme il s'y était engagé, sur **les mêmes sujets que dans son rapport annuel 2015**, en tant qu'ils constituent les chantiers prioritaires engagés par la loi du 8 juillet 2013 : la mise en œuvre de la priorité au premier degré et le cycle 3, commun aux premier et second degrés, la réforme de la formation des enseignants et en particulier les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), la mise en place des nouvelles instances de gouvernance que constituent le Conseil supérieur des programmes (CSP) et le Conseil national de l'évaluation du système éducatif (CNESE). Il a choisi cette année de faire également un point thématique sur la mise en œuvre du nouveau service public du numérique éducatif, enjeu d'une grande importance pour l'égalité à laquelle tend le service public d'éducation.

Le Comité a **conservé les mêmes modalités de travail que pour le rapport annuel 2015**. Il a rencontré des acteurs et partenaires de tous les niveaux de l'action publique, dans le cadre d'auditions à Paris et dans les académies, sur la base de questionnaires exhaustifs. Il a également recueilli des informations par enquêtes à diffusion large. On trouvera en annexe la liste des personnes auditionnées, des académies visitées et des exemples des questionnaires proposés.

Il a arrêté ses observations en décembre 2016.

Concernant la méthodologie du suivi, le Comité a décidé de rendre compte de ses observations selon **les mêmes 10 critères que ceux identifiés en 2015** pour suivre l'application de la loi : le délai de la réglementation, les contenus et la cohérence de cette réglementation, l'affectation des moyens, l'organisation, l'accompagnement et le pilotage, le portage et la communication, l'intégration de l'évaluation dans les pratiques, la mise en mouvement des pratiques, la logique de la mise en œuvre, la perception du changement.

Sa priorité a été d'être à l'écoute des acteurs et usagers de la loi, partant du principe qu'une loi s'applique quand ses usagers se la sont appropriée. Aussi le Comité a-t-il été très attentif à la mesure des écarts entre les intentions du législateur et les réalités de l'application de la loi, dans le respect de sa position qui n'est ni celle du contrôle, ni celle de l'inspection, mais bien celle du suivi. Il est reparti des observations dont il avait fait état dans le rapport annuel 2015 et a tenté de percevoir les évolutions de la mise en œuvre de la loi, leurs raisons, leurs freins et leurs perspectives au travers de recommandations.

Le Comité de suivi souhaite remercier très vivement toutes les personnes auditionnées à Paris et rencontrées dans les académies pour l'attention et le temps qu'elles lui ont accordés mais également pour les réflexions et pistes de propositions qu'elles ont pu apporter dans le cadre des questionnaires écrits ou des échanges, après les auditions et les rencontres. Il a été fait extrêmement attention dans le rapport à consigner leurs propos avec la plus grande exactitude.

L'action publique d'éducation gagne toujours à se construire avec ceux qui l'animent à tous les niveaux.

La problématique du temps de l'action publique dans la conduite des réformes

Une loi ambitieuse mise en œuvre « en bloc »

Le Comité de suivi tient à faire part dans ces propos introductifs de sa réflexion sur **la question du temps de l'action publique**, sans doute présente à l'esprit de tous ceux qui s'intéressent à la conduite du changement et des réformes.

En effet, dans son rapport annuel 2015, le Comité de suivi avait proposé de distinguer le temps long de l'éducation et le temps court de la réforme, s'appuyant sur une observation de l'OCDE consistant à faire remarquer que certains pays avaient mis en place des réformes durables en réaction aux mauvais scores que leurs élèves enregistraient aux évaluations PISA en cinq ans, donc dans un temps relativement court.

Il lui paraît important d'approfondir ce questionnement concernant le suivi de l'application de la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, à l'aune des observations conduites tout au long de ces deux années.

En premier lieu, le temps de l'action publique n'est peut-être pas vertueux en soi et la distinction entre le temps de l'éducation et le temps de la réforme est percutée par le cycle de cinq ans qu'imprime le temps politique du quinquennat. Dans le rapport annuel 2015, l'ambition de la loi de 2013 était rappelée. En effet, il s'agissait notamment de mettre en œuvre dans le même temps une réforme de l'organisation et des contenus des enseignements de l'école et du collège sur la base d'un socle commun réaffirmé, en recréant une instance d'élaboration de programmes déroulés sur des cycles de trois ans, une refondation de la formation des enseignants, en créant dans les universités autonomes de nouvelles écoles du professorat et de l'éducation, l'intégration des partenaires et des outils d'optimisation de l'environnement de l'apprentissage, en créant un service public du numérique pour l'éducation, le déploiement d'une culture de l'évaluation intégrée à tous les niveaux du système éducatif, en créant un conseil national de l'évaluation du système scolaire.

Cette mise en œuvre « en bloc » de la réforme a soulevé différentes problématiques selon chaque chantier.

Façonner la mission et instaurer le support de son organisation ont été les deux tâches concomitantes à réaliser pour mettre en place le conseil supérieur de l'éducation (CSP). C'est sans doute ce qui explique que certains à-coups dans la mise en place de la structure elle-même aient retardé la mise en application des nouveaux programmes.

Refonder les contenus d'une nouvelle formation des enseignants, adossée à la recherche, professionnalisante et partenariale, tout en créant les écoles supérieures chargées de sa mise en œuvre, dans des contextes marqués par des histoires et des pratiques anciennes très ancrées, était également un objectif globalisant très ambitieux dans le temps politique imparti.

Instaurer une nouvelle mission de service public du numérique éducatif, au sein du service public d'éducation, dans des situations hétérogènes et dépendantes de partenariats engagés avec les collectivités locales est aussi un défi de poids.

La conjugaison du temps long et du temps court dans l'action publique

Ces différentes mises en œuvre ont en commun d'avoir dû se frotter à certaines résistances de posture et surtout à des fonctionnements et à des temporalités qui existaient déjà. En revanche, **le Comité de suivi a été frappé par la montée en charge en 2016 de la mobilisation des acteurs**, enseignants, inspecteurs pédagogiques, formateurs, chefs d'établissement, recteurs, au moment de la mise en œuvre des points de réforme qui concernaient tous les acteurs, en particulier les nouveaux programmes.

Du point de vue du temps de l'action publique également, le Comité de suivi a pu remarquer la multiplication d'une modalité qui vient en quelque sorte imposer du temps plus court ou du moins limité : celui de l'appel à projets. Les appels à projets numériques E-FRAN, par exemple, et plus généralement les programmes d'investissement d'avenir (PIA) lui sont apparus comme une modalité intéressante et une réelle perspective d'évolution pour le système éducatif. Ils font en effet varier l'action publique, accélèrent le temps de cette action en intervenant dans le sens dit « bottom-up » et ne se heurtent donc a priori pas à des existants bloquants. En revanche, comme le soulignent certains sociologues de la temporalité de l'action publique¹, « Non seulement le temps court présuppose une longue maturation, laquelle implique en outre un constant travail d'entretien, mais le temps court de la soumission entretient l'illusion d'une égalité de succès qui lui ne s'obtient que par un travail de long terme. »

Lors de ses nombreuses rencontres, il a souvent été dit au Comité de suivi, autant par les enseignants, les formateurs, les chefs d'établissements et les directeurs d'école, que les inspecteurs pédagogiques et les responsables administratifs, dans les écoles, les collèges, mais aussi dans les nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation, que ce qui manquait le plus dans la mise en œuvre de cette réforme était le temps : le temps de la concertation, par exemple sur la mise en place des cycles en particulier du cycle 3, le temps de la réflexion et du recul, notamment sur l'offre de formation mise en place jusque-là à marche forcée dans les ESPE, le temps de la concrétisation, celle des partenariats locaux du service public du numérique éducatif, et le temps crucial de l'analyse des besoins et de l'évaluation, dans chacun de ces cas.

Pouvoir associer le temps de la réflexion et celui de l'action dans le cadre des réformes est sans doute l'objectif auquel chacun doit s'atteler aujourd'hui, en laissant aux nouveaux dispositifs le temps de s'éprouver ou s'expérimenter et de devenir objets de réflexion pour leurs

¹ Jacques Commaille, Vincent Simoulin et Jens Thoemmes, « Introduction », *Temporalités* [En ligne], 19 | 2014, mis en ligne le 25 juin 2014, consulté le 12 décembre 2016. URL : <http://temporalites.revues.org/2693>

acteurs, afin d'être constamment améliorés. **En 2016, ces réformes enclenchées, vient le temps plus long de l'appropriation, seule susceptible d'engager un changement profond des pratiques.**

LA PRIORITE AU PREMIER DEGRE ET LE CYCLE CENTRAL

I-Introduction : rappel des recommandations générales du rapport annuel 2015

Les recommandations générales du rapport 2015 du Comité de suivi pour la mise en place de la priorité au premier degré portaient essentiellement sur l'échéancier de la mise en œuvre, sur la revitalisation du discours sur la priorité elle-même, sur la mise en cohérence des mesures appliquées, mais également sur la réflexion à engager sur les métiers et leur évolution dans le cadre d'un cycle central (cycle 3) à cheval sur le premier et le second degré et enfin sur la nécessité d'insérer l'évaluation au cœur des pratiques.

Cette mise en cohérence devait faire l'objet d'une consolidation sur tous les plans : le lien entre premier et second degré, les contenus d'enseignement, la continuité des cycles et les continuités de l'un à l'autre, la production et l'appropriation des ressources, l'évaluation des élèves, l'évaluation dans les pratiques pédagogiques.

Dans un contexte plus général, le Comité de suivi souhaite souligner que la priorité au premier degré fait cette année à nouveau l'objet de l'attention du Conseil économique, social et environnemental (CESE) : dans l'édition 2016 de *Regards sur l'éducation*, le CESE rappelle en particulier la nécessité de l'implication, de la mobilisation de toute la communauté éducative afin de donner pleinement la priorité à l'enseignement primaire.

II-Synthèse

L'observation du Comité de suivi s'est arrêtée au mois de décembre 2016.

Si le discours institutionnel a indéniablement rappelé la cohérence d'ensemble que devaient former les différentes mesures impulsées dans l'esprit de la loi pour la priorité au premier degré, le choix d'une mise en application « en bloc » de la réforme, nouveaux programmes, nouveaux cycles, dont le cycle 3 incluant la 6^{ème}, nouveau socle, nouveaux dispositifs d'aide personnalisée (AP), enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), nouveau système d'évaluation, nouveau diplôme national du brevet (DNB), a placé les enseignants, les inspecteurs, l'encadrement académique, dans une course contre le temps qui a des conséquences sur l'organisation de leur travail et rend difficile la mise en place d'un processus d'évaluation en continu, seul susceptible de permettre aux acteurs de s'approprier les mesures mises en œuvre et de les ajuster.

Le premier degré demeure une priorité en termes d'engagement budgétaire mais tous les moyens programmés n'ont pas encore été affectés. La circulaire de préparation de la rentrée 2016 indique ces bilans chiffrés : 3900 postes affectés pour le dispositif « Plus de maîtres que de classes » et 1000 pour la scolarisation des enfants de moins de trois ans, cette création de postes étant mise en lien avec le renforcement de la formation

continue des enseignants en termes de capacité de remplacement, donc au-delà des 18 heures statutaires.

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » emporte l'adhésion des enseignants, comme des directeurs d'école et des parents. Ce dispositif est en voie de professionnalisation et source de formation à l'intérieur des écoles qu'il concerne. Les inspecteurs pédagogiques ont mis cette année en place des dispositifs d'évaluation. Ce dispositif concerne les professeurs du premier degré en éducation prioritaire.

De manière générale, le Comité de suivi tient à souligner que conformément à ses recommandations 2015, le discours institutionnel présente désormais cette réforme et celle du collège comme un ensemble et une même réforme dite « globale » et salue l'effort considérable d'accompagnement des recteurs et de leurs équipes en académies, mais également du ministère au niveau central concernant les nouveaux programmes, avec la publication de ressources en très grand nombre en ligne sur eduscol. La masse qu'elles constituent et leur caractère parfois disparate, voire sans mise en cohérence d'un cycle à l'autre notamment, rend toutefois cette offre d'une appropriation difficile.

Des formations nationales et académiques ont également donné des axes pour l'application de ces changements. Cet effort n'a pas encore atteint l'intégralité de la cible des enseignants mais il a touché les cadres et les conseillers pédagogiques.

La préoccupation des enseignants demeure l'évaluation liée aux nouveaux programmes de cycles, notamment dans le second degré. Au moment où s'arrête l'observation du Comité de suivi, en décembre 2016, ils ne sont aujourd'hui pas toujours en possession du nouvel outil de cette évaluation, le livret scolaire unique numérique, et se disent démunis du point de vue de l'information, de la formation comme de la mise en œuvre.

III-Suivi de la mise en œuvre

Cette partie détaille, en les articulant, **les 10 critères de suivi et d'évaluation propres au Comité de suivi de la loi concernant la mise en œuvre de la priorité au premier degré**, par rapport aux attentes du législateur, critères définis à l'occasion du rapport annuel 2015. Ils sont repris sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de cette partie.

A-Une réglementation cohérente concrétisant les objectifs de la loi

Panorama des mesures et des cadrages réglementaires pris en 2016 : la finalisation

Depuis le rapport annuel 2015, qui avait arrêté le créneau de son observation au mois de novembre 2015, la réforme enclenchée est systémique, dans le sens où elle concerne l'ensemble des niveaux, des dispositifs et des enseignants de l'école et du collège et elle engage le fonctionnement de la nouvelle instance de production des programmes que constitue le Conseil supérieur des programmes (CSP), avec,

-la définition du **nouveau Diplôme national du brevet** (arrêté du 31-12-2015 - J.O. du 3-1-2016) qui propose d'introduire la prise en compte du **contrôle continu des compétences du socle commun** à travers un système de points, lesquels s'ajoutent aux points obtenus en traduction des notes obtenues à l'examen final, ainsi que trois mentions selon le total de points obtenus. « Le diplôme national du brevet est décerné aux candidats ayant obtenu un nombre total de points au moins égal à 350 sur 700. Ce total correspond aux points attribués selon le niveau de maîtrise de chacune des composantes du premier domaine et de chacun des quatre autres domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ajoutés à ceux obtenus par les notes des épreuves d'examen. ».

Les épreuves finales ajouteront les points obtenus lors de la présentation d'un projet au choix par l'élève parmi le **parcours Avenir**, le **parcours citoyen** ou le **parcours d'éducation artistique et culturelle** ; d'une épreuve écrite qui porte sur les programmes de français, histoire et géographie et enseignement moral et civique ; d'une épreuve écrite qui porte sur les programmes de mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre et technologie, ou les programmes spécifiques correspondant des classes de troisième préparatoires à l'enseignement professionnel et des classes de troisième de l'enseignement agricole ; d'une épreuve écrite qui porte sur le programme de la langue vivante étrangère choisie par le candidat ;

-le développement des **compétences des élèves en langues vivantes**, avec un enseignement plus précoce de la première et de la deuxième langues vivantes, « dans une approche globale de la didactique des langues ».

-la parution de la réglementation du nouveau système d'évaluation sous la forme d'un **livret scolaire unique numérique (LSUN)** (arrêté du 31 décembre 2015 fixant le contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège) dans lequel figurent, pour chaque cycle de la scolarité obligatoire :

- l'ensemble des **bilans périodiques** de l'évolution des acquis scolaires de l'élève comprenant chacun

- une appréciation générale sur la progression de l'élève durant la période ;
- un suivi des acquis scolaires de l'élève qui mentionne les principaux éléments du programme travaillés durant la période ;
- les acquisitions, progrès et difficultés éventuelles de l'élève ;
- le positionnement de l'élève au regard des objectifs d'apprentissage fixés pour la période (quatre positions possibles : objectifs d'apprentissage non atteints, objectifs d'apprentissage partiellement atteints, objectifs d'apprentissage atteints, objectifs d'apprentissage dépassés).

Le positionnement de l'élève s'effectue au niveau de chaque composante pour l'enseignement de « français » - langage oral ; lecture et compréhension de l'écrit ; écriture ; étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) - et l'enseignement de « mathématiques » - nombres et calcul ; grandeurs et mesures ; espace et géométrie ;

- le cas échéant, la mention des projets mis en œuvre durant la période dans le

cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle et du parcours citoyen ;

- le cas échéant, la mention de la ou des modalités spécifiques d'accompagnement en cours mises en place (projet d'accompagnement personnalisé, projet d'accueil individualisé, projet personnalisé de réussite éducative, projet personnalisé de scolarisation, réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté , unité localisée pour l'inclusion scolaire, unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) ;

- les **bilans de fin des cycles**, qui comprennent une évaluation du niveau de maîtrise de chacune des composantes du premier domaine et de chacun des quatre autres domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (évaluation faite selon l'échelle de référence prévue à l'article D. 122-3 du code de l'éducation), mais également une appréciation sur les acquis scolaires du cycle et, le cas échéant, des conseils pour le cycle suivant (une annexe de correspondance est jointe au bilan périodique pour favoriser le dialogue avec les parents de l'élève) ;

- les **attestations** confirmant que l'élève a été sensibilisé à la prévention des risques et aux missions des services de secours, formé aux premiers secours, ou qu'il a effectivement suivi un enseignement des règles générales de sécurité avec notamment l'attestation de prévention et secours civiques de niveau 1 (PSC1), que l'élève a effectivement suivi un enseignement des règles de sécurité routière avec notamment les attestations scolaires de sécurité routière de premier et second niveau (ASSR1, ASSR2, AER), que l'élève sait nager.

- la parution du décret n°2015-544 et de l'arrêté du 19 mai 2015 relatifs aux enseignements au collège, dont les **enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI)** et **l'accompagnement personnalisé (AP)** (Journal officiel du 20 mai 2015, Bulletin officiel du 28 mai 2015) ;

- la parution en 2015 des **nouveaux programmes d'enseignement** du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015), programmes applicables à la rentrée 2016, celui de maternelle ayant précédé cet ensemble d'une année, si l'on considère leur application (BO spécial du 26 mars 2015 : programme d'enseignement de l'école maternelle) ;

- la publication d'un outil permettant aux enseignants de **maternelle** d'établir une **synthèse des acquis** de chaque élève sur des points importants (savoir-faire, points forts, besoins), transmise aux enseignants de l'école élémentaire (arrêté du 31 décembre 2015 portant le modèle national de la synthèse des acquis scolaires de l'élève à l'issue de la dernière année de scolarité à l'école maternelle) ;

- un **conseil de cycle 3** (décret n° 2014-1231 du 22-10-2014), qui comprend les membres du conseil des maîtres de l'école (article D. 411-7) compétents pour le cycle considéré et les

professeurs exerçant en classe de sixième dans le ou les collèges du secteur de recrutement dont relèvent les élèves de l'école.

L'articulation conseil école-collège et conseil de cycle 3 est définie ainsi : « La partie pédagogique du projet d'école propre à chaque cycle tient compte du programme d'actions élaboré par le conseil école-collège. »

- **le cycle 3 et ses nouveaux programmes**, qui s'adosent aux premiers travaux engagés par la mesure de création des **conseils école-collège** (décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013) : une présidence conjointe premier et second degré assurée par le principal du collège et l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de circonscription du premier degré, une réunion au moins deux fois par an, une organisation souple, notamment grâce au travail confié aux commissions désignées par le conseil école-collège, pour la mise en œuvre des projets prévus ;

B-Des moyens programmés et affectés à la rentrée 2017

Tableau de programmation de la loi et état des lieux à la rentrée 2017

Données transmises par la direction générale de l'enseignement scolaire, janvier 2017

	Objectif loi de 2013 Emplois de titulaires (public+privé)	Enseignement public : réalisé 2016		Enseignement public : prévision de réalisation 2017		Enseignement public : objectifs de la rentrée 2017 (en moyens d'enseignement)
		Titulaires	Moyens d'enseignement *	Titulaires	Moyens d'enseignement *	
Affectation des moyens d'enseignement	21 000	9 776	22 927	18 487	31 638	+8 711
dont premier degré (public et privé)	14 000	6 317	12 823	10 628	17 134	+4 311
Scolarisation des enfants de moins de 3 ans	3 000		1 275		NC	NC **
Renforcement de l'encadrement pédagogique dans les zones difficiles	7 000		5 499		NC	+1 940 ***
Amélioration de l'équité territoriale interacadémique	4 000		6 049		NC	+2 371 ***
dont second degré (public et privé)	7 000	3 459	10 104	7 859	14 504	+4 400
Collèges en difficultés et lycées professionnels : lutte contre le décrochage	4 000		2 520		NC	+1 872 ***
Amélioration de l'équité territoriale interacadémique	3 000		7 584		NC	+2 528 ***

* Les moyens d'enseignement sont composés des emplois de titulaires auxquels s'ajoute le demi-service d'enseignement rendu par les emplois de stagiaires.

** La scolarisation des moins de 3 ans à la rentrée 2017 ne peut être déterminée à ce stade.

*** Données prévisionnelles utilisées pour la préparation de rentrée 2017.

Commentaire transmis par le DGESCO : Les objectifs de créations de postes fixés par la loi de 2013 concernent uniquement les titulaires. Cependant, les services de la DGESCO ne sont pas en mesure d'isoler les titulaires pour suivre la répartition des moyens en fonction des

thématiques de la loi. Le suivi se fait uniquement par les moyens d'enseignement. Ces éléments expliquent pourquoi le tableau ci-dessus ne peut ventiler finement les moyens en titulaires, cette ventilation étant suivie en moyens d'enseignement.

Le Comité de suivi constate que **la création de postes** fait l'objet d'une **prévision pour la rentrée 2017**, mais, comme l'explique le commentaire de la DGESCO, qu'il n'est pas possible d'isoler les moyens en titulaires au regard des priorités établies par la loi.

Le Comité de suivi s'étonne que la DGESCO ne soit pas en mesure de se doter des outils qui permettraient de répondre à ce type de requête.

C-Un portage institutionnel revitalisé

Un discours institutionnel centré sur le principe de la « cohérence » d'ensemble

La priorité au premier degré a été portée par le discours institutionnel de manière renforcée tout au long de la deuxième partie de l'année scolaire 2015-2016 et se traduit par une part importante de la circulaire de préparation de la rentrée de l'année 2016-2017, avec la réaffirmation d'un **principe de cohérence** entre les réformes touchant au segment de la **scolarité obligatoire**, dès l'introduction du document :

« Ces changements – dont la mise en œuvre mobilise toute la communauté éducative – s'inscrivent dans une cohérence d'ensemble : instaurer une continuité dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et favoriser, pour tous les cycles, un renforcement des apprentissages, et notamment des fondamentaux. »²

On trouve ainsi de nombreuses occurrences du mot « cohérence » ou de l'expression « cohérence d'ensemble » dans cette même circulaire, qui insiste sur la globalité de la réforme désormais en acte, comme le montre le plan du texte : « 1 - Une cohérence globale de l'école au collège » est le titre de la première rubrique de ce texte, la deuxième s'intitulant « 2 - La priorité réaffirmée au premier degré ». Ce principe de cohérence prend la forme de la continuité dans la troisième rubrique dont le titre est : « 3 - La réforme du collège », qui insiste sur la globalité de la réforme : « Agir à l'école donc, mais aussi au collège, précisément dans la continuité avec le premier degré. Dans une approche globale, la réforme du collège, qui entrera en vigueur à la rentrée 2016, agit sur tous les leviers pédagogiques pour améliorer la réussite des apprentissages de tous les élèves et leur permettre d'atteindre, au meilleur niveau possible, la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. »

En mai 2016 ont en outre été organisées des « Journées de la refondation de l'école », réunissant les ministres de l'éducation nationale successifs depuis 2012, des experts scientifiques, des professionnels de l'éducation et des parlementaires, autour de conférences et ateliers. Dans la continuité de cet événement, des informations ont été communiquées sur le site institutionnel, faisant un point d'étape sur la réforme : récapitulatif des mesures prises,

² Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016

comme le montre la frise des points de réforme, point sur l'affectation des moyens comme le montre la carte de répartition accessible sur la même page internet et surtout, réinvestissement politique du discours sur l'école, même s'il a pu susciter quelques réactions négatives.

D-Un accompagnement renforcé et un pilotage qui reste encore à confirmer

1-Le choix d'un accompagnement de grande ampleur par des ressources numériques

Dans la circulaire de rentrée, on constate que chaque mesure décrite est assortie d'une proposition de ressources, pour la plupart numériques : enrichissement du catalogue des parcours de formation sur la plateforme de formation collaborative en ligne M@gistère (en annexe)³, ressources pédagogiques sur eduscol pour les nouveaux programmes, descriptifs, fiches techniques et tutoriels, selon qu'il s'agit de l'école ou du collège pour le livret, sur eduscol également.

Le catalogue M@gistère de l'offre nationale comme mutualisée (accessible en académie) concernant le premier degré est très importante. Elle concerne beaucoup la maternelle (l'aménagement, les progressions, les stratégies d'apprentissage, par exemple « construire les petits nombres », « l'oral » ...). Les ressources nationales en général se concentrent sur la mobilisation des ressources d'accompagnement au service des apprentissages (en maternelle, au cycle 2, au cycle 3...).

Concernant les programmes d'enseignement, les ressources ont été livrées, en ligne, sur eduscol, en nombre important, voire trop important pour les enseignants qui, tout en saluant leur existence, demeurent nostalgiques des « documents d'accompagnement » ancienne version, ramassés en un seul livret papier et accompagnant les programmes au plus près. Le format numérique des ressources actuelles et leur nombre fait « masse » et il apparaît difficile aux enseignants de se les approprier.

En revanche, les enseignants sont centrés sur les nouvelles modalités d'évaluation, et se disent déstabilisés par le fait de devoir par eux-mêmes, d'une part, faire le lien entre les domaines du socle et les programmes en termes d'évaluation et, d'autre part, formuler l'évaluation dans le format nouveau que constitue le livret scolaire numérique unique, auquel ils n'ont pas toujours accès.

Les actions de formation sur les points de réforme inscrites au Plan national de formation du MENESR figurent en plus grand nombre, comme le montre la Programmation publiée par circulaire en mars 2016 dans la partie « Professionnalisation des acteurs », sous les rubriques « Maternelle », « Refondation de la scolarité obligatoire », « Accompagnement des nouveaux programmes ». Elles se concentrent majoritairement sur le premier trimestre de l'année scolaire 2016-2017, hormis les deux actions consacrées aux enjeux du cycle trois et du socle commun, programmées pour le deuxième trimestre 2017 soit nettement après le début de l'année de la mise en application (Circulaire n° 2016-052 du 25 mars 2016 sur les priorités du

³ Annexe : extrait du catalogue de l'offre de formation collaborative en ligne M@gistère

PNF) mais à une période qui permettra une analyse des difficultés rencontrées et une identification des réponses possibles.

On note une action d'ampleur consacrée, sous le format d'inter académiques, au cycles 2 et 3, programmée pour se dérouler en septembre et octobre 2016, et visant un public d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques de circonscription, de professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) et de formateurs académiques, un séminaire sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes », une action sur l'évaluation dans le cadre du socle commun.

Ainsi, sur les 177 actions programmées en tout⁴ (dont la formation statutaire d'adaptation à l'emploi), celles consacrées à la réforme se répartissent de la manière suivante :

Dans le volet « Information des cadres », aucune action premier degré-cycle central ;

1 action sur la maternelle

9 actions sur la refondation de la scolarité obligatoire

4 actions sur l'accompagnement des nouveaux programmes dont :

- **une série d'inter académiques consacrées aux cycles 2 et 3**, 600 personnes :
Inspecteurs, principaux, directeurs d'école, conseillers, pédagogiques PEMF, formateurs, académiques
- **une action de formation sur les mathématiques au cycle 3**, 180 personnes :
inspecteurs, formateurs, enseignants, professeurs de collèges, professeurs des écoles
- **une action de formation sur le cycle 3 et le socle commun**, 150 personnes :
IA-DASEN, IA-IPR, IEN, personnels de direction et responsables de formation

1 action sur l'évaluation

6 actions sur la transmission des valeurs de la République

12 actions sur l'école inclusive

5 actions sur le climat scolaire

8 actions sur l'école à l'ère du numérique

2 actions sur le thème de l'innovation et de la recherche

6 actions sur la formation de formateurs

Une dizaine de « rendez-vous annuels », plutôt disciplinaires concernent les cadres et formateurs du premier degré.

Le point sensible dans les écoles et les établissements, celui de l'évaluation, ne fait l'objet que d'une seule action nationale, ce qui semble peu par rapport aux attentes des enseignants et des directeurs et chefs d'établissement confrontés à l'appropriation du livret scolaire numérique unique.

⁴ Tableau de programmation des actions du Plan national de formation :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/15/68/2/perso434_annexe1_564682.pdf

L'attention du Comité de suivi a été attirée par la création d'une **nouvelle instance nationale** destinée à réfléchir aux **besoins des acteurs du premier degré** pour la formation continue, comme le précise la circulaire de préparation de la rentrée 2016: « Dans la perspective d'une formation continue davantage en phase avec les besoins des personnels, tant du point de vue des contenus, du format que des modalités retenues, un Comité national d'orientation de la formation du premier degré a été mis en place pour formuler des propositions qui redonnent à la formation une place centrale. »

2-Les ressources : une offre nationale massive quoique tardive

Les documents ressources liés aux nouveaux programmes d'enseignement sont perçus par les enseignants comme intéressants mais en nombre tellement important qu'ils sont difficiles à investir. Les documents sont par ailleurs disparates dans leur forme, leurs formats, leurs supports. Les enseignants qui les connaissent les collectionnent en se disant qu'ils pourraient leur être utiles, mais ne les exploitent pas. Ces documents suivent également des logiques différentes car ils ont été conçus par des équipes le plus souvent disciplinaires, ce qui rend leur appropriation délicate par des professeurs des écoles polyvalents. En outre, l'encadrement pédagogique n'a pas eu d'« avance » sur les enseignants, leur permettant de construire l'approche et la présentation de ces ressources ou d'aider à leur utilisation : se trouvant confrontés aux ressources en même temps que les professeurs des écoles, les inspecteurs et formateurs n'ont pas toujours pu anticiper et penser l'accompagnement qu'ils pourraient en faire. Souvent les enseignants font appel à eux afin de leur demander de les aider à « faire le tri » parmi les ressources nationales. Parallèlement, comme les ressources ont tardé dans certains domaines, il est fréquent de constater que localement, des équipes en ont bâti de nombreuses autres.

E-La perception d'un changement « en bloc » et centré sur les élèves en difficulté

1-Les effets d'une mise en œuvre tardive et « en bloc »

La perception de la réforme semble actuellement liée à la mise en œuvre qui en a été faite plus qu'à la nature de la réforme elle-même. Le problème souligné à tous les niveaux mais surtout par les enseignants est celui de **la temporalité** dans laquelle ils sont plongés. Le Comité de suivi avait déjà souligné le retard pris par le Conseil supérieur des programmes (CSP) dans la livraison des programmes. Tous les changements ont dû être mis en même temps lors de la rentrée 2016: assimiler des programmes nouveaux et les mettre en œuvre à tous les niveaux en même temps (avec toujours le même sujet : qu'est-ce que mettre en place un programme défini pour trois ans dans la troisième année d'un cycle quand les élèves n'ont pas eu le programme des deux premières années ?), une culture de cycle méconnue au collège, des formes d'évaluation et des outils nouveaux pour en rendre compte, des bouleversements organisationnels avec un accompagnement personnalisé dans une nouvelle formule, les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), les enseignements de compléments... Cet

ensemble met les enseignants dans une difficulté, celle de déterminer des priorités pour le travail en équipe et pour leur travail personnel.

Dans le premier degré, la même lourdeur est ressentie face à l'ampleur de ce qu'il faut mettre en place cette année, mais la notion de « cycle » est familière aux enseignants, ces derniers, même non appliqués de manière optimale, existant depuis 1991. Le cycle 3 est vu sous l'angle de la difficulté à organiser les concertations pourtant nécessaires entre école et collègue. C'est le sujet majeur des remarques de l'encadrement pédagogique. Les plaintes des enseignants portent quant à elles sur le caractère peu lisible des programmes (lourdeur, logique peu claire des trois volets, mêmes mots qui ont des sens différents selon les champs disciplinaires : "compétences", par exemple, alors que ce devrait être le pivot de tout l'édifice), textes pour le cycle 3 trop "disciplinaires" et, pour partie, incompris des professeurs des écoles (le domaine Sciences et Technologie est systématiquement visé). Pour les professeurs des écoles qui ont des classes à plusieurs niveaux sur deux cycles, 200 pages environ sont à lire et assimiler. En revanche, **il n'y a pas d'hostilité qui toucherait le fond et la pertinence de la réforme.**

2- Une communication sur la réforme ressentie comme centrée sur les élèves à niveau faible

La loi du 8 juillet 2013 fixe **l'objectif ambitieux de maîtrise du socle par tous les élèves.** L'article 13 définit l'objectif : « La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. », et l'article 14 étend cet objectif à tous les élèves : « Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation sanctionné par un diplôme national ou un titre professionnel enregistré et classé au niveau V du répertoire national des certifications professionnelles doit pouvoir poursuivre des études afin d'acquérir ce diplôme ou ce titre. [...] Tout jeune sortant du système éducatif sans diplôme bénéficie d'une durée complémentaire de formation qualifiante [...] »

Mais dans la communication officielle sur la réforme, le centrage s'est porté sur les élèves à faible niveau et a en quelque sorte « étiqueté » l'ensemble, nuisant, par exemple, à l'idée d'une personnalisation de l'enseignement pour tous les élèves.

Dans le second degré, dit un IA-IPR, « la représentation que les professeurs ont de la réforme est que c'est une réforme pour les élèves en difficultés. » De plus, ils doutent de la plus-value pour les élèves que représentent les nouveaux dispositifs tels les EPI et l'AP. »

L'argument qui a été développé par le discours officiel a souvent consisté à évoquer les difficultés des élèves et l'amélioration des acquis des plus faibles et par là, a parfois mené à une forme de discrédit, notamment du niveau 6^{ème} du cycle central. Les enseignants ne considèrent pas toujours les nouveautés comme une source de plus-value pour les élèves faibles et comme neutres pour les élèves forts, malgré les 4 "degrés" à distinguer dans la nouvelle évaluation, que ce soit en fin de période ou en fin de cycle, le quatrième consistant à parler d'"objectifs dépassés" ou de "très bonne maîtrise". Mais ce niveau n'est pas très bien

compris par les enseignants qui n'y voient pas l'occasion de faire valoir que pour tous les élèves qui le peuvent, on ne se contente pas de viser des "objectifs atteints" ou un "niveau satisfaisant de maîtrise" mais qu'il y a aussi un horizon au-delà pour les élèves performants. De même, **l'accompagnement personnalisé est perçu comme l'accompagnement des élèves les plus faibles et peu comme l'occasion de travailler pour des élèves qui ont des besoins différents**. En outre, cet accompagnement personnalisé correspond souvent à des heures de dédoublement consacrées à de la discipline, l'approche non disciplinaire des enseignements ne provoquant pas nécessairement l'adhésion des professeurs du second degré.

IV-Etat d'avancement des différents dispositifs de la réforme

1-La maternelle : vers un cercle vertueux de la mise en œuvre d'une réforme

a-Ce que pose la loi du 8 juillet 2013

Apprendre à devenir élève :

Article 8 - « La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. Elle est adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation. »

Formation des enseignants :

Article 44- « Des éléments de formation initiale et continue spécifiques sont dispensés à ce personnel dans les » écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

La particularité du cycle 1 de l'école est d'avoir été mis en place une année avant les autres cycles de l'école et du collège. Il est apparu au Comité de suivi que le cycle 1 avait fait l'objet d'une mise en œuvre tardive par rapport à la promulgation de la loi certes, mais avait été mieux reçue par les enseignants et selon des modalités de mise en œuvre plus vertueuses que les autres cycles. Aussi, même si le recul manque aujourd'hui pour évaluer la mise en œuvre de l'école maternelle, il a souhaité relater le processus afin d'en mettre à jour toutes les dimensions.

b-L'échéancier de la mise en œuvre

Le processus de production des nouveaux programmes de maternelle, qui, semble-t-il, a emprunté un **chemin vertueux, de la conception à la réception**, s'est déroulé ainsi :

-proposition du projet de programme de l'école maternelle le Conseil supérieur des programmes : 3 juillet 2014

-consultation des enseignants des programmes élaborés par le Conseil supérieur des programmes : du 22 septembre au 18 octobre 2014 (synthèse de la consultation)

- intégration des éléments remontés lors de la consultation : hiver 2014
- consultation du Conseil supérieur de l'éducation : 5 février 2015 (adoption à la quasi-unanimité)
- programmes publiés par le ministère en mars 2015
- mise en application : rentrée 2015
- ressources : août 2015

c-Le programme

Le programme d'enseignement de l'école maternelle, publié en 2015⁵, s'intitule :

L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous ; l'école maternelle est définie comme un cycle à part entière, fondamental pour les apprentissages ultérieurs, dans un principe d'éducabilité et de bienveillance, en référence directe avec l'article 2 de la loi de refondation :

« La loi de refondation de l'École crée un cycle unique pour l'école maternelle et souligne sa place fondamentale comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. Ce temps de scolarité, bien que non obligatoire, établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité.

L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. »

d-Les ressources

Des ressources d'accompagnement ont été publiées sur le site professionnel eduscol et proposent des « pistes pour la mise en œuvre du programme, des outils scientifiques et didactiques, des vidéos de situations de classe, et des supports pour organiser la progressivité des apprentissages sur 6 thèmes. », notamment sous la forme de parcours M@gistère (voir le catalogue des modules en annexe).

e-Une mention « maternelle » dans la certification des formateurs

La maternelle fait en effet l'objet d'une mention particulière dans l'organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur⁶.

⁵ arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015

⁶ arrêté du 20-7-2015 - J.O. du 22-7-2015

f-La maternelle dans le nouveau référentiel métier

L'école maternelle est référencée comme particulière dans le nouveau référentiel métier des enseignants de 2013⁷. Au sein des « Compétences communes à tous les professeurs », dans la 4^{ème} compétence intitulée « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », il est précisé qu' « à l'école maternelle, [il s'agit de] savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires. »

En revanche, le Comité de suivi peut constater la marge de progrès en matière de formation initiale : dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), les professeurs stagiaires n'ont accès qu'à un module optionnel sur la maternelle. La marge est encore plus grande au niveau de la formation continue et relève quant à elle du ministère employeur.

Suggestions

- rendre obligatoire une formation sur la maternelle dans les ESPE en formation initiale
- évaluer la mise en œuvre du cycle 1 dans l'esprit « école à part entière mais pas école à part »
- mutualiser les pratiques des professeurs de maternelle experts et constituer une offre de formation continue

2-La scolarisation des enfants de moins de trois ans : un objectif difficile à atteindre

La circulaire de préparation de la rentrée 2016 du ministère de l'éducation nationale dresse un bilan quantitatif et qualitatif de la scolarisation des enfants de moins de trois ans : « Si, depuis 2013, près de

1 000 emplois ont été consacrés à la scolarisation des enfants de moins de trois ans, on constate cependant que les effectifs d'élèves de moins de trois ans accueillis en éducation prioritaire ont trop faiblement progressé, au regard de l'objectif de 50 % de scolarisation d'une classe d'âge en Rep+ et de 30 % dans les autres réseaux. Si les efforts consentis pour l'ouverture de classes dédiées aux enfants de moins de trois ans marquent une étape importante dans l'amélioration de leurs conditions d'accueil, ils ne doivent pas pour autant conduire à une réduction de l'accueil en classe multi-niveaux là où les effectifs et l'environnement permettent un accueil respectueux des spécificités des enfants de cet âge », et mentionne les partenaires avec lesquels l'Ecole doit travailler : les collectivités territoriales, les parents et les acteurs publics de la petite enfance (protection maternelle et infantile (PMI), caisses d'allocations familiales, réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement aux parents (Reaap), services enfance), avec lesquels il conviendra d'intensifier les partenariats institutionnels. »

⁷ arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Dans le rapport conjoint IGEN-IGAENR, *Suivi de la préfiguration de la refondation de l'éducation prioritaire dans les REP+ de 2015*⁸, dont on peut dire qu'ils fonctionnent comme un effet loupe par rapport aux autres territoires, il est précisé que la scolarisation des enfants de moins de trois ans connaît des progrès mais reste très dépendante de la bonne volonté ou des ressources des municipalités. Dans le rapport 2014-048, la mission de l'inspection générale avait déjà souligné « une **focalisation excessive sur le seul taux de scolarisation, sans accorder assez d'attention à la qualité pédagogique et éducative de l'accueil et à la recherche de publics cibles**, deux objectifs qui pouvaient être facilités par un travail avec les partenaires, notamment les collectivités locales. », et indique que « Le bilan est contrasté. Dans certains réseaux visités, la mission a constaté que l'éducation nationale ne semble pas avoir vraiment cherché à développer la scolarisation des moins de trois ans, ni en quantité, ni en qualité et on peine à y trouver la trace d'une sollicitation ou d'une intervention de l'IEN en charge de la mission préélémentaire au niveau départemental. Ailleurs, des efforts ont été réalisés, s'appuyant sur les emplois supplémentaires affectés en priorité à certains territoires. Mais la mission a constaté les difficultés rencontrées par les responsables des REP+ pour élargir les publics accueillis. En premier lieu, sont très souvent citées l'absence de soutien et les réticences financières des municipalités, dans un contexte de croissance démographique et de difficultés budgétaires, pour créer des locaux et affecter des personnels territoriaux supplémentaires (ATSEM au minimum). Ici, les locaux manquent. Là, il est impossible de trouver des salles disponibles dans des écoles déjà saturées, par ailleurs mal adaptées, et le plus souvent vétustes. Si parfois certaines municipalités ne font pas preuve d'un grand enthousiasme, d'autres, ayant pourtant de gros besoins en la matière, n'ont pas les moyens d'un accueil spécifique des moins de trois ans. La question est importante car, faute de locaux, la scolarisation des enfants de moins de trois ans s'effectue le plus souvent dans des classes de petite section, avec le souci principal de compléter les effectifs, ce qui rend plus délicate la prise en compte des besoins spécifiques des enfants de cet âge. »

Il y a donc eu réengagement d'une politique éducative pour les plus jeunes enfants, mais les objectifs sont encore loin d'être atteints, comme le souligne le ministère lui-même. Il y a eu une poussée démographique conduisant à la création de classes maternelles et, conjointement, la réticence persistante de certains parents à scolariser leurs enfants, ce que soulignait le rapport du Comité de suivi en 2015, comme d'ailleurs toutes les études à ce sujet. L'IGEN est chargée d'une nouvelle évaluation durant l'année 2016-2017.

Suggestions

- resserrer les partenariats existants avec les collectivités locales
- diversifier les approches et trouver de nouveaux partenaires pour sensibiliser les familles, notamment parmi les associations
- favoriser l'entrée des familles dans l'école

⁸ Rapport IGEN-IGAENR n°2015-052, juillet 2015

3-Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : un dispositif apprécié, des situations diverses à accompagner et dont il faut poursuivre l'évaluation

La circulaire de préparation de la rentrée 2016 tient compte des remarques sur la mise en œuvre formulées par le Comité de suivi national du dispositif et définit autant les attendus qu'elle alerte sur les pièges à éviter : « il conviendra de s'appuyer sur les recommandations formulées par le comité de suivi du dispositif : éviter une dilution du travail des enseignants dans un service partagé au-delà de deux écoles ; privilégier l'attribution de ces moyens supplémentaires aux écoles de l'éducation prioritaire et, au-delà, aux écoles à besoins comparables, repérées localement et situées sur des territoires fragiles, notamment ruraux ; donner la priorité au cycle 2 ; s'appuyer sur les projets des équipes pédagogiques et les accompagner par des formations spécifiques. »

a-Un dispositif apprécié

Dans le rapport de l'inspection générale de 2016, *Mise en œuvre de l'année 2 de la refondation de l'éducation prioritaire : suivi du volet pédagogique*⁹, il est précisé : « le dispositif « Plus de maîtres que de classes » [est] un dispositif apprécié des équipes qui permet une réelle plus-value pédagogique s'il est réfléchi et occasionne des temps collectifs d'analyse ». De la simple externalisation à un réel travail sur la différenciation pédagogique, « Le dispositif « Plus de maîtres que de classe » est apprécié des équipes enseignantes qui y voient la possibilité renforcée d'être au plus près des besoins des élèves pour une meilleure mobilisation de leurs capacités et pour un accompagnement individualisé. Et la flexibilité du dispositif constitue un atout qui permet de répondre au mieux aux besoins des équipes enseignantes. »

Mais le rapport souligne aussi que dans certains réseaux REP+, « les modalités pédagogiques sont laissées à la discrétion des équipes », ce qui fait que « Faute d'un suivi régulier, les pratiques de prise en charge externalisée, insuffisamment articulées avec la classe, pourraient redevenir dominantes. »

Dans une note du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN¹⁰) de novembre 2016, les chercheurs Yves Dutercq et Éric Maleyrot, dans un article intitulé "Le dispositif 'plus de maîtres que de classes' : un outil de transformation de l'école ?", décrivent les deux déclinaisons de l'organisation du travail dans ce dispositif, dépendantes de la professionnalité des enseignants :

-« dans la première, la co-intervention est comprise par les équipes enseignantes comme une injonction qui vient heurter les convictions et les manières habituelles d'enseigner. Cette innovation institutionnelle est jugée non efficace ou peu satisfaisante. Le travail en groupes plus petits d'élèves constitue alors la modalité privilégiée des organisations pédagogiques,

⁹ Rapport IGEN n°2016-050, juillet 2016

¹⁰ Le Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), créé en 1985, est le laboratoire de recherche en éducation de l'Université de Nantes

caractéristique d'une forme de professionnalité dans laquelle domine la recherche du confort pédagogique des enseignants et du mieux-être des élèves pour apprendre ;

-dans la deuxième, la recherche d'une amélioration des compétences didactiques et des manières de faire auprès des élèves oriente vers des organisations pédagogiques plus variées, se couplant alors au cadre national du dispositif. L'expérimentation de la co-intervention témoigne d'une volonté d'innovation au service d'une meilleure efficacité pédagogique. »

Les chercheurs notent également que l'introduction du maître supplémentaire "oblige les enseignants à faire émerger, dans certaines écoles, des pratiques collectives et innovantes". "En ce sens, poursuivent-ils, **le rôle du maître supplémentaire dans la professionnalisation des équipes et dans le diagnostic est essentiel, ce qui pose le problème de son recrutement**". Car les chercheurs observent que les maîtres supplémentaires "ne sont pas toujours les enseignants les plus expérimentés mais ont été recrutés parce qu'ils se sont portés volontaires". "Reste alors en suspens leur degré de maîtrise pédagogique et didactique pour fonder un nouveau regard sur les difficultés rencontrées par les élèves et jouer un rôle moteur dans la professionnalisation des équipes enseignantes".

b-Un dispositif évalué

Dans les rencontres avec les enseignants mettant en œuvre ce dispositif, le Comité de suivi la loi sur l'école constate **une nette évolution du discours et de la mise en œuvre depuis l'année précédente** : un réel dialogue existe au sein des équipes, avec les conseillers pédagogiques et les inspecteurs, une prise de recul sur la pratique peut se mettre en place. On constate en outre que les acteurs ont pris en compte les analyses et les recommandations du comité de suivi national du dispositif « Plus de maîtres que de classes ».¹¹

Le Comité de suivi de la loi souligne les axes nouveaux de l'action sont les suivants :

-une professionnalisation et une formalisation du dispositif : les IEN reconnaissent que le pilotage du dispositif doit être resserré, que le dispositif doit être souple et adaptable à partir de bilans d'étape ; aussi, ils organisent une réunion à plusieurs moments de l'année, avec tous les enseignants, le conseiller pédagogique de circonscription (CPC) afin de définir les priorités de l'année. Des carences sont généralement repérées concernant l'éparpillement ou des co interventions peu performantes. Cela conduit parfois à des réorientations des postes. Des lettres de mission ont été transmises, et conduisent à des inspections, avec un effet de ciblage, et à une institutionnalisation, dans le cadre des 108 heures, d'un temps dédié, « sinon il n'y a pas d'implication maximale » ;

-une préoccupation concernant les moyens et l'efficacité à travers des engagements de suivi de cohorte et d'une évaluation : « Si on met des moyens, il faut des effets sur les élèves, sinon on retire les moyens : cela doit faire partie des orientations dès le départ. C'est ce qui nous a

¹¹ Le comité est présidé depuis janvier 2013 par Madame Marie-Danièle Champion, rectrice de l'académie de Clermont-Ferrand. La Note d'étape 1 a été publiée en juin 2014, la Note d'étape 2 en janvier 2015, la Note d'étape 3 est en cours de publication

poussés, par exemple, à réorienter un poste placé en maternelle vers la liaison CP », dira un IEN. Le principe du poste à profil s'étend, le volontariat étant vu comme une condition de réussite, « sinon le dispositif glisse en dehors des attendus », explique un directeur d'école. Les autres critères d'évaluation appliqués par cette équipe d'encadrement étaient : la pertinence de l'implantation des postes (en éducation prioritaire), l'articulation sereine avec le redéploiement des RASED (certaines tensions existent entre ces différents personnels), l'amplitude du champ d'intervention (constat de l'éparpillement et de la perte de forces) ; l'attention au contenus de la prise en charge (constat que la maîtrise de la langue est majoritairement) ; la qualité de la remédiation (constat d'un flou sur la prévention et la remédiation) ; le diagnostic pour identifier les besoins (difficulté à établir un réel diagnostic) ; la plus-value sur les résultats (constats que des progrès sont déclarés mais la faiblesse de la connaissance de la méthodologie de l'évaluation pénalise le dispositif) ; l'examen approfondi des raisons des demandes de moyens supplémentaires : constat que tous les maîtres en voulaient sans y entrer par les besoins réels (« on était dans un planning et pas assez sur l'identification des besoins, d'où l'éparpillement ») ; la présence d'innovation pédagogique (« on n'osait pas entrer dans un fonctionnement qui n'était pas dans la culture ») ;

c-Un dispositif producteur de ressources

-la production de ressources et la dimension formatrice du dispositif : les ressources élaborées bénéficient à toute l'équipe pédagogique de l'école : contribution à la mutualisation de la connaissance de la difficulté scolaire et à la diffusion de ressources et d'outils au service de la différenciation ; mise à disposition des outils élaborés en formation continue (grille de planification ; rédaction d'un projet ; bilan de fin d'année) avec production d'un outil m@gistère local. Le Comité de suivi a pu également remarquer que le dispositif prenait une dimension formatrice quand, dans certaines configurations, le maître « plus » était un maître de l'école et le professeur de la classe un nouvel enseignant (T1, T2, T3). De même, il est observable que l'équipe entière se réunit souvent autour des bilans de fin de période et que les analyses du maître « plus » et de l'enseignant de la classe se diffusent à toute l'équipe. Au-delà de la satisfaction globale des acteurs, on peut en effet observer, dans les configurations les plus proches des attendus, un phénomène intéressant de professionnalisation progressive des équipes et de stabilisation de ces équipes.

Suggestions

- évaluer la plus-value du dispositif sur les élèves par des études de cohortes en invitant les IEN à entrer systématiquement dans une démarche qualité
- former en intercatégoriel les enseignants, les cadres et les maîtres E, à l'évaluation
- exploiter la dimension « laboratoire d'innovation et de formation » de chaque dispositif et mutualiser les ressources

4-De nouveaux rythmes et des projets éducatifs de territoire (PEDT) à conforter en lien avec les apprentissages scolaires

La mise en place des nouveaux rythmes scolaires ne figure pas en tant que telle dans la loi du 8 juillet 2013, mais l'article 67 instaure un « fonds en faveur des communes ou des établissements publics de coopération inter communale afin de contribuer au développement d'une offre d'activités périscolaires » en maternelle et à l'école élémentaire, avec une répartition sur 9 demi-journées par semaine.

Il est à noter que le ministère met l'instauration des nouveaux rythmes dans une partition commune en faveur des apprentissages des élèves, au même titre que les cycles et les nouveaux programmes , par exemple dans la circulaire de préparation de la rentrée 2016 : « L'entrée en vigueur de la nouvelle organisation des cycles d'enseignement et des nouveaux programmes nécessite la construction, par les équipes pédagogiques, de nouveaux emplois du temps pour reconsidérer l'équilibre journalier, hebdomadaire et périodique entre les différents domaines d'enseignement, tirer profit des opportunités offertes par la cinquième matinée, afin que l'organisation du temps et des activités pédagogiques puisse profiter pleinement aux apprentissages des élèves. Le pilotage pédagogique des nouveaux rythmes scolaires conduit à l'échelle académique et départementale favorise ces évolutions et s'appuie sur les ressources au niveau national qu'il contribue également à enrichir. La complémentarité entre activités scolaires et périscolaires est promue et s'appuie sur les projets éducatifs territoriaux désormais généralisés. »

En 2016 en outre, l'aide aux communes en difficulté concernant ces activités périscolaires est maintenue, par deux décrets de 2016¹². Ils permettent « pérenniser le niveau des aides du fonds de soutien au développement des activités périscolaires » sur la durée du projet éducatif territorial (PEDT).

Le maintien du versement de la part majorée du fonds de soutien aux communes en difficulté s'effectue dans la limite de trois ans, lorsque celles-ci sont éligibles au titre de l'année scolaire 2014-2015, dans le cadre du PEDT signé au plus tard le 30 novembre 2015.

Un communiqué précise qu'« Afin d'assurer aux communes une prévisibilité financière et un niveau d'aides constant durant la mise en œuvre du projet éducatif territorial qu'elles ont établi pour offrir aux enfants des activités périscolaires de qualité, ces décrets assurent aux communes éligibles à la dotation de solidarité rurale (DSR-cible) ou à la dotation de solidarité urbaine (DSU-cible) en 2014-2015, et donc bénéficiaires de l'aide majorée du fonds de soutien (90 euros par enfant au lieu de 50 euros), le maintien du bénéfice de ce niveau d'aide pour une durée de trois ans » et que « cette mesure favorable concernera également les communes qui pourraient, compte tenu des règles d'éligibilité de cette aide majorée, en perdre le bénéfice au cours des années scolaires 2016-2017 et 2017-2018 ». De plus, il est ajouté

¹² décret n° 2016-269 du 4 mars 2016 et décret n° 2016-271 du 4 mars 2016

qu'« Au cours de ce même mois de mars, toutes les communes éligibles au fonds d'aide recevront le solde de l'aide financière au titre de l'année scolaire 2015-2016 ».

Le rapport sénatorial de 2016 *La mise en place des projets éducatifs de territoires, Une réforme dans le rythme : vers une nouvelle étape qualitative*, piloté par Madame Françoise Cartron¹³, établit clairement les marges d'amélioration d'un dispositif qui a toutefois dépassé les questions logistiques et avance aujourd'hui sur le terrain qualitatif. Les préconisations se placent sur les principaux plans suivants : l'enrichissement et la diversification des contenus de l'offre, l'accompagnement, la qualification et la formation des acteurs, à laquelle les ESPE pourraient participer, la simplification du volet administratif, l'évaluation du dispositif par la mise en place d'un comité de suivi interministériel, la pérennisation des aides de l'Etat et la poursuite d'une approche spécifique pour le niveau de la maternelle. Le rapport alerte également sur la mise en relief de « ressentis » par les acteurs, qui ne sont pas posés scientifiquement et invite à la prudence en matière d'évaluation.

Le comité de suivi national du dispositif¹⁴ avait posé une série de recommandations en novembre 2015, dont certaines recourent celles du rapport du Sénat : un renforcement du pilotage pédagogique en lien avec l'arrivée des nouveaux cycles et des nouveaux programmes, une attention renouvelée et spécifique à la maternelle, la stabilisation des partenariats, le renforcement de la relation aux parents, l'évaluation des effets sur les apprentissages.

L'ensemble de ces préconisations concordent avec celles du rapport du Comité de suivi de la loi de 2015, qui demeurent valables pour 2016, en particulier l'incitation à une évaluation construite et partenariale du dispositif en relation avec les nouveaux programmes et les nouveaux cycles.

Lors des visites sur site et des nombreuses rencontres avec les IEN, **le Comité de suivi a pu constater que les acteurs très fortement mobilisés par la mise en place du dispositif restaient les IEN, qui sont également à l'œuvre dans l'action de mise en place des nouveaux programmes et des nouveaux cycles**, ce qui est très opérationnel pour la cohérence de l'ensemble de la réforme mais représente également un surcroît très important d'activité qu'il conviendrait d'accompagner.

¹³ Madame Françoise Cartron est sénatrice de Gironde et vice-présidente du Sénat, rapport du 20 mai 2016

¹⁴ Le comité est présidé par Madame Françoise Moulin-Civil, rectrice de l'académie de Lyon.

Suggestion

- construire et institutionnaliser le raccord de l'offre d'activités avec des enjeux d'apprentissages des enfants
- mettre en place un dispositif de formation et de qualification des acteurs du dispositif incluant l'évaluation de leurs compétences
- construire une évaluation multidimensionnelle du dispositif commune aux acteurs de l'éducation et aux acteurs des collectivités, en fonction de l'intérêt des enfants

5-L'éducation prioritaire : une politique à évaluer en continu

Le rapport annexé à la loi fixait une série d'objectifs clairs au système éducatif : abaisser le taux des élèves en difficulté de lecture à l'entrée en 6^{ème}, organiser le zonage par une politique d'allocation des moyens liée aux spécificités du territoire, améliorer les conditions de travail des enseignants.

a-Une politique évaluée en 2016

Le rapport 2015 du Comité de suivi recommandait principalement de critériser le caractère prioritaire du point de vue des contenus, de la gestion des moyens et des ressources humaines, de la dynamique de projet de l'établissement, ces critères pouvant seuls justifier la poursuite, l'ajustement ou la transformation de cette politique éducative.

Il appelait également de ses vœux la réalisation d'évaluations de l'éducation prioritaire, par l'intermédiaire d'une saisine du CNESCO, mais également par les inspections générales.

De ce point de vue, le CNESCO a produit un rapport d'évaluation *Rapport scientifique, Inégalités sociales et migratoires, comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*¹⁵. Les inspections générales ont produit trois rapports en 2016 : *Mise en œuvre de l'année 2 de la refondation de l'éducation prioritaire : suivi du volet pédagogique*, *Pilotage académique de l'éducation prioritaire* et *Suivi de la préfiguration de la refondation de l'éducation prioritaire dans les REP+*¹⁶.

La DEPP, dans *Etat de l'école*, novembre 2016, fait également le point sur l'éducation prioritaire :

« Les réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) accueillent 7 % des écoliers et collégiens. Plus de sept élèves de collège REP+ sur dix sont issus des catégories sociales défavorisées et un sur cinq a un retard scolaire d'au moins un an en entrant en sixième. Ils maîtrisent moins bien les compétences du socle commun et leur réussite au diplôme national du brevet est, en moyenne, de 11 points inférieure à celle des collèges hors éducation prioritaire. »

¹⁵ Rapport du CNESCO sur les inégalités sociales, Septembre 2016

¹⁶ Rapports des inspections générales, respectivement : IGEN, 2016-050, Juillet 2016 ; rapport conjoint IGEN-IGAENR, n 2016-058, juillet 2016 et rapport conjoint IGEN-IGAENR n 2016-052

Mais force est de constater que les avis sur la politique de l'éducation prioritaire continuent de diverger et que la question posée en 2015 par le Comité de suivi de la loi demeure entière aujourd'hui : il paraît légitime de s'interroger sur une priorité qui demeure depuis une trentaine d'années et qui n'a finalement pas démontré sa plus-value mais qui perdure, dans les arguments institutionnels, au motif que sans cette politique, « on ne sait pas ce qui se serait passé » ?

b-Faire objectiver la nature du changement

Du point de vue des critères d'évaluation du Comité de suivi de la loi sur l'école et en particulier celui consacré à la « perception du changement par les usagers » par appropriation de ses éléments constitutifs (critère 10), le rapport conjoint IGEN-IGAENR sur la *Mise en œuvre de l'année 2 de la refondation de l'éducation prioritaire : suivi du volet pédagogique* pose des entrées particulièrement intéressantes quant à la question de l'appropriation des principes de la réforme par ses usagers. Le rapport souligne en effet à plusieurs reprises un manque d'objectivation de la réforme et de conscience de la nature du changement, et un besoin très important de formation pour y parvenir : « Dans leurs choix stratégiques, les responsables académiques et départementaux ont donné priorité à la mise en place de la réforme de la scolarité obligatoire et fait passer au second plan la réforme de l'éducation prioritaire » ; « les acteurs locaux considèrent généralement que la refondation ne s'est pas accompagnée d'une évolution en profondeur du pilotage académique et qu'elle s'inscrit en ce sens davantage dans une logique de continuité que de rupture. » Ses suggestions sont les suivantes :

-au niveau des enseignants et de l'équipe pédagogique, il préconise la « maîtrise par tous des enjeux pédagogiques de cette refondation », une « bonne connaissance des rôles et spécificités de des missions des différents acteurs de la formation et de l'accompagnement », et le dépassement de « la difficulté qu'ils ont pour piloter pédagogiquement la refondation, afin que chacun s'approprie le référentiel de l'éducation prioritaire en tant qu'outil au service d'une démarche autonome de l'ensemble de l'équipe éducative ». Le rôle des principaux de collège est à ce niveau très important ;

-au niveau de l'encadrement pédagogique, il recommande que les inspecteurs « puissent s'approprier les enjeux de cette refondation qui se veut avant tout pédagogique » ;

- au niveau des parents, il note une difficulté des enseignants à communiquer et « partager avec eux les enjeux des activités et des évaluations sur les apprentissages », mais l'existence de « livrets de réussite en maternelle et au CP [qui] sont généralement bien conçus et [qui] font sens pour les enfants et les famille » ;

-au niveau collectif, donc à l'initiative de l'échelon national (recommandation 6 du rapport), le rapport préconise de : « Renforcer le travail collaboratif des IA-IPR autour de l'IA-IPR référent » et de « Proposer une formation pédagogique à l'attention des pilotes de réseau, des inspecteurs et des CPC intervenant dans les REP+, sur le modèle de la formation offerte aux formateurs REP+ ».

En outre, **la question de l'évaluation comme pratique intégrée à la mise en œuvre est posée comme nécessaire par le rapport et fait l'objet d'une recommandation qui rejoint celle du Comité de suivi de la loi** : « Enfin, la mise en place d'un processus d'évaluation des effets de la politique d'éducation prioritaire doit devenir un incontournable du pilotage académique : élaboration d'outils harmonisés de suivi et d'analyse des résultats des élèves, démarches d'autoévaluation des réseaux, études comparatives ».

Enfin, dans le rapport relatif à la mise en œuvre des réseaux préfigurateurs, la question de l'évaluation de l'utilisation des moyens dans le cadre des marges de l'autonomie est également posée franchement : « A quoi ces moyens servent-ils ? Pour quelle efficience ? »

Des effets positifs sont identifiés par les académies, en termes de ressources humaines, par exemple, de stabilisation des équipes pédagogiques (la balance demandes d'entrées/demandes de sorties s'est inversée localement). Mais globalement, l'évaluation de cette politique est un chantier à engager.

c- Des recherches à opérer sur les effets à long terme

Denis Meuret, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne, dira au Comité de suivi que « ce n'est pas la ségrégation qui a augmenté mais ce sont les effets de la ségrégation. Toutes les réformes de structure ont été faites (éviter le redoublement, les classes de niveaux, mettre en place un tronc commun jusqu'en fin de collège, ...etc), mais le problème est culturel. Le point positif, ce sont les évaluations internationales, l'amélioration des travaux des économistes, de psychologie cognitive (comme les travaux de Michel Fayol). Les deux points problématiques de la recherche française en éducation sont, de mon point de vue, l'importance très grande prise par les didactiques, en particulier dans les ESPE, importance sans commune mesure avec ce qui s'observe ailleurs, et les recherche-actions, dans lesquelles des chercheurs élaborent un dispositif et vont démontrer que cela marche sur le terrain. Ce qui manque, ce sont des recherches sur les effets à long terme de l'éducation en France car on aura besoin de justifier les politiques éducatives au nom de leurs effets à long terme. Contrairement aux travaux des économistes, qui identifient des effets sur la croissance, quand il s'agit des dimensions non marchandes, on ne sait pas ce qui marche. »

Le Comité de suivi a pris conscience de la difficulté d'appréhender la question de l'efficacité de l'éducation prioritaire du fait de la complexité des situations. Il semble en effet qu'il faille prendre en compte des variables que l'on sait mal traiter : caractéristiques des populations scolaires (tous les REP d'une part, tous les REP +, d'autre part, n'ont pas les mêmes caractéristiques) ; caractéristiques des "méthodes" et des démarches (il apparaît qu'une même "méthode" utilisée à deux moments différents aura des effets différents) ; caractéristiques des enseignants (motivation, formation, expérience, etc.) ; dimension longitudinale (les flux de population qui passent rapidement à certains endroits alors qu'ailleurs les élèves font tout leur parcours dans un même secteur) ; et interaction de ces variables en situation. Aussi le Comité de suivi préconise un travail méthodologique sérieux avant le lancement d'une telle évaluation institutionnelle et selon lui, le CNEC est l'instance la plus à même de prendre en charge une

telle mise au point méthodologique "consensuelle" car il faudrait aboutir à une évaluation que tous les protagonistes puissent considérer comme valide. Parallèlement, il faudrait pouvoir s'appuyer sur des évaluations des acquis des élèves avec références externes, donc pas celles des professeurs in situ mais avec des protocoles fabriqués et validés de manière externe, peut-être par la DEPP ou la DGESCO, dès l'école primaire, c'est-à-dire dès l'école maternelle dans la mesure où à l'heure actuelle, on ne semble pas avoir d'idée précise de l'état des enfants à l'arrivée à l'école.

Aussi les suggestions 2015 du Comité de suivi de la loi sur l'école demeurent aujourd'hui identiques, voire proposent de pousser plus avant l'évaluation de cette politique.

Suggestions

- tirer les conséquences du caractère prioritaire de cette politique et des évaluations qui en sont faites, sur le plan des ressources humaines, des moyens et des contenus de l'enseignement
- professionnaliser les acteurs par une formation et sensibiliser les parents
- définir une évaluation intégrée à la mise en œuvre, au niveau académique et national, après avoir obtenu une mise au point méthodologique suffisamment consensuelle

6-Le cycle 3 : des instances en cours de mise en place qui rapprochent les cultures professionnelles du premier et du second degré

Mettre en place de nouveaux programmes curriculaires, un cycle central inédit incluant une progression commune de l'école au collège c'est-à-dire construite dans un collectif professionnel inter degré, de nouvelles instances, un conseil école-collège et un conseil de cycle 3 aux modalités différentes, avec leurs sous-groupes respectifs, des attendus à définir collectivement, de nouveaux dispositifs d'enseignement et d'accompagnement des élèves, des temps de travail en commun à trouver, à structurer, à programmer et à optimiser, ne peut pas être simple. Ce qui ressort des observations effectuées par le Comité de suivi, qui a pu assister à des conseils école-collège, est résumé par un DASEN : « **Les gens sont prêts à travailler ensemble, mais ne savent pas comment.** Le conseil école-collège, c'est un pilotage par des cadres, pas dans le cas du conseil de cycle 3. Les attendus de fin de cycle doivent être interprétés encore, et les temps de travail des équipes ensemble ne sont pas simples à mettre en place. »

Du point de vue de l'accompagnement, les académies ont mis en place des groupes de suivi ou groupes d'appui envisagés comme dispensateurs de conseil, ressources et accompagnement. Le bassin est choisi comme échelle fonctionnelle. Le Comité de suivi a pu entendre de la part de l'encadrement pilote que la priorité était d'abord de réunir largement les acteurs des deux degrés, de mettre en place le cycle 3 dans un premier temps, au niveau de tous les corps des métiers de cadres, dont les fonctionnements sont actuellement hétérogènes, allant parfois, par exemple, « jusqu'à l'ignorance par le second degré de qui est l'IEN ». A noter que l'on parlera ici de bassin comme unité territoriale de mise en œuvre recouvrant plusieurs secteurs de collèges et dont les échelles et les situations sont parfois très diverses : les bassins sont parfois très étendus et les découpages premier et second degré différents. Il y a notamment les

bassins situés en ville et ceux situés en milieu rural, mais également ceux situés en banlieue et ceux situés dans les centres de villes importantes, ce qui crée une problématique complexe pour piloter et favoriser l'interconnaissance des acteurs.

L'accompagnement consiste également pour les académies en la mise en place d'espaces en ligne, destinés à favoriser la mutualisation des pratiques et des réflexions.

La question majeure qui préoccupe chaque acteur à chaque niveau est celle du temps : le temps de se concerter, le temps de réfléchir, le temps de faire mais aussi d'évaluer.

a-Le cycle 3 : s'inscrire, en inter degrés, dans une logique de progression et non de répartition et en surmontant les freins propres à chaque degré

Le rapport conjoint IGEN-IGAENR de 2016 *Expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège*¹⁷ pointe la « relative complexité des exigences sous-jacentes à cet objectif au regard des cultures professionnelles assez différentes entre enseignants du premier et du second degrés.

En effet l'harmonisation des pratiques entre l'école et le collège passe par un travail sur les progressions disciplinaires, une bonne maîtrise de la construction et de l'évaluation des compétences du socle commun tout au long du cycle, l'harmonisation des pratiques de classe en matière de différenciation pédagogique et de construction de l'autonomie des élèves, notamment. » Il s'agit de « privilégier les actions qui visent la réduction des causes de discontinuité au niveau de l'enseignement, en agissant sur la professionnalité des enseignants. En créant les conditions d'une progression cohérente des apprentissages sur l'ensemble du cycle, on a des chances d'intervenir à la fois sur la réduction de la rupture école - collège et, de fait, sur la préparation des élèves des écoles aux conditions d'enseignement en 6^{ème}.

Travailler sur le champ de la professionnalité des enseignants suppose de proposer un modèle englobant « formation - accompagnement » au plus près des besoins des équipes. »

Du point de vue de la représentation globale de ce cycle 3, une IA-IPR dira : « Une représentation partielle de la continuité et du cycle persiste. Or il faut rappeler aux enseignants qu'ils ont le même programme. Donc c'est le même référentiel pour les inspecteurs. Et la même évaluation avec le même livret. En sciences, le partage s'est déjà fait : les enseignants peuvent enseigner trois disciplines avec une dynamique de cycle, en sciences, pas en discipline ; il commence même à y avoir un vocabulaire commun. En langues vivantes aussi, sur la base du CECRL [Cadre européen commun de référence pour les langues]. Mais on demande beaucoup aux autres professeurs, par exemple, en lettres. Il faut rappeler les choses aussi du côté élèves : le cycle 3, c'est la consolidation donc tous les professeurs sont professeurs de langue. Il faut construire un positionnement pédagogique clair pour les enseignants. Il y a maintenant des professeurs de cycle 3. »

Le cycle 3 est « un changement de paradigme pour les enseignants », dit un DASEN. « C'est parce qu'on se répartit les compétences qu'on peut être dans une logique de cycle. Le danger est de re-répartir entre les niveaux. Il faut des outils communs sur le cycle, par exemple, en

¹⁷ Rapport IGEN-IGAENR n°2016-040, juillet 2016

français, une grille commune sur le cycle. », ce qui apparaît manifestement plus difficile pour les enseignants du second degré que pour ceux du premier degré. Pour les enseignants du premier degré, la difficulté est davantage de ne pas « re-répartir » année par année et de bâtir une continuité

Mais comment penser ces changements ? Un IA-IPR précise que « La réflexion sur les compétences doit être faite par rapport aux attendus. **Cette réforme doit être parlée du côté des élèves.** ». Un DASEN précise de son côté qu'il faut désormais : « penser progression et non par « le haut de la montagne ». »

b-Deux points sensibles intrinsèquement liés : le cycle 3 et le livret scolaire unique numérique (LSUN)

Les outils nécessaires à l'utilisation du nouveau livret ne sont pas toujours à la disposition des enseignants, au moment où le Comité de suivi arrête ses observations (décembre 2016).

Concernant le livret, il apparaît que si les chefs d'établissement et les directeurs d'école y ont accès, ce n'est pas toujours le cas des enseignants. L'argument donné est que les interfaces (labellisées) entre les applications de consignation des notes des élèves et éditrices des bulletins (une vingtaine d'outils différents, « Pronote » étant majoritaire) et le LSUN ne sont pas livrées. « Donc au final, les professeurs n'iront pas sur le Livret. », dit un chef d'établissement. « Donc on attend que les logiciels privés donnent leur interface (qui sera proche de celle qu'il y aura sur le Livret). Donc les projets, l'aide personnalisée (AP), les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), les nouveaux programmes, le positionnement de l'élève se font aujourd'hui, quand ils se font, sans les compétences. C'est le personnel de direction qui fera une remontée avec la fin de l'année en concordance avec ce qui est attendu pour le LSU ».

c-Les nouveaux dispositifs, enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) et accompagnement personnalisé (AP)¹⁸ : une situation contrastée et en phase de démarrage

« On a du mal à mobiliser toutes les équipes sur la réforme », dit un chef d'établissement mais de manière générale, le Comité de suivi a été frappé par la difficulté à mobiliser les enseignants sur tous les aspects de la réforme.

Il apparaît que les EPI font l'objet d'une mise en œuvre pour le moins disparate d'un collège à l'autre et qu'ils fonctionnent beaucoup sur de l'existant. Un chef d'établissement tient à souligner également qu'il est difficile de parvenir à connaître les contenus réels de EPI. Il y a bien souvent des heures « fléchées EPI » dans l'emploi du temps mais le contenu réel n'en est pas connu. De plus, il apparaît clairement que certaines disciplines s'engagent plus que

¹⁸ décret n°2015-544 et arrêté du 19 mai 2015 relatifs aux enseignements au collège, dont les **enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI)** et **l'accompagnement personnalisé (AP)**, Journal officiel du 20 mai 2015, Bulletin officiel du 28 mai 2015

d'autres dans le dispositif, les disciplines scientifiques le plus souvent. En revanche, si les EPI ont suscité beaucoup de réticence et de résistance en 2015-2016, étant considérés comme ponctionnant sur des heures dévolues aux disciplines, ils ont globalement été mis en place à la rentrée 2016.

Concernant le dispositif AP, il sert souvent à mettre en place des dédoublements. « L'AP est en attente car les enseignants veulent en savoir plus, donc pour l'instant, ce sont des dédoublements fléchés « AP » dans l'emploi du temps. »

« Les EPI, c'est du recyclage, et concernant l'AP, on fait du demi-groupe, mais on n'est pas dans une construction qui part de la difficulté de l'élève. », dit un chef d'établissement. Le primat de la discipline est souvent relevé comme un frein à la mise en œuvre de l'AP dans l'esprit de la réglementation : « Le problème est que les enseignants de discipline veulent garder leurs élèves en disciplinaire puisqu'ils ont donné de leur service. » Dans une réunion du conseil école-collège, le Comité de suivi a pu entendre qu'était mentionnée la « résistance de certains cadres », que c'étaient parfois les ia-ipr qui [avaient] défendu l'idée que l'AP reste disciplinaire. »

Concernant la perception générale de la réforme, on entend le plus souvent de la part des IA-IPR que « Les professeurs ne relient pas la réforme, qu'ils l'acceptent ou non de manière formelle, aux résultats des élèves. Il y a une interrogation sur le profit réel pour les élèves donc sur l'évolution des pratiques. » (propos d'un inspecteur).

Inversement, les chefs d'établissement soulignent : « **EPI et AP, on ne les appelle pas comme cela, mais on le fait** ». Ils indiquent également que la réflexion et la mise en œuvre ont beaucoup avancé depuis 2015. Ils ajoutent que dans certains établissements, **il y a aujourd'hui pour ces dispositifs une « bonne volonté et un intérêt intellectuel »**.

Il est prévu par les chefs d'établissement de mobiliser les instances au sein des conseils pédagogiques et des conseils école-collège, avec la mise en place des commissions. C'est dans ce cadre également que l'on peut observer des projets de placement d'horaires de professeurs « en barrette » pour intervenir sur des groupes de besoin, voire des initiatives pour faire intervenir des professeurs de CM2 pour participer à l'aide personnalisée au collège.

D'une manière générale, il apparaît clairement que la priorité est donnée par les enseignants à l'application des nouveaux programmes et que concernant les autres dispositifs à mettre en place, ces derniers ne sont que peu raccordés ni entre eux, ni, dans le discours, aux contenus des nouveaux programmes.

Ce sort est réservé également aux nouveaux parcours jugés « trop fragiles dans leur définition » et qui « ne fonctionnent pas, ou seulement en 3^{ème} à cause du DNB ».

Suggestions

- raccorder les EPI et l'AP au cycle 3 dans les formations académiques ou de bassins
- faire accompagner les équipes par les professeurs formateurs et les inspecteurs pédagogiques
- mutualiser en inter degrés les pratiques de remédiation

7-Le conseil école-collège : une instance dont la nature pédagogique n'est pas encore totalement perçue

Du point de vue de la logique de la mise en œuvre, on constate que les conseils école-collège fonctionnent aujourd'hui sur la base des liaisons école-collège précédentes et selon les mêmes modalités que ces dernières, mais peu comme l'instance d'un cycle commun. « **On en est en fait encore dans la définition du fonctionnement, on n'est pas encore dans la pédagogie** », explique un chef d'établissement.

Concernant les commissions du conseil école-collège, un DASEN adjoint explique : « la mise en place des commissions n'est pas facile et il y a encore beaucoup de questions sur le pourquoi on fait cela, et qu'en est-il des heures et du temps à y consacrer. Certains groupes ont choisi des thèmes précis (ex : la grammaire du CM1 à la 6^{ème}), avec un calendrier, et un compte-rendu ; d'autres groupes ont à peine choisi un objet de travail et aucune date. Selon les conseils école-collège, on n'a pas pu aborder le conseil de cycle 3, alors que dans d'autres lieux, des dates ont été choisies entre les enseignants des deux degrés. Certains groupes demandent même une mutualisation car ils ne parviennent pas à avancer de leur côté, ce qui n'est pas souhaitable car la vertu du travail c'est de s'approprier la réforme. »

Dans les académies ont été nommés des référents Réforme au niveau des bassins, comprenant systématiquement un IEN et un IA-IPR. On constate que bien souvent, lors de ces réunions, souvent hebdomadaires et pilotées par le DASEN-adjoint, les cadres évoquent **la disparité de la mise en œuvre des conseils école-collège et de leurs différences d'état d'avancement**, la réflexion en étant encore à l'explication de la légitimité du dispositif. Des circulaires ont été transmises aux inspecteurs, traduisant les axes des textes réglementaires, mais il apparaît que les équipes ont passé la fin de l'année sur des questions plus liées à la logistique de la mise en œuvre que sur les contenus pédagogiques.

Certaines académies tentent de favoriser la mutualisation et le travail d'équipe et de bassin en proposant des espaces en ligne, parfois au format M@gistère, auxquels ont accès les acteurs du bassin.

Certaines académies balancent entre deux logiques de mise en œuvre : une hypercentralisation via une offre de documents repères, de circulaires internes d'espaces en ligne pour accompagner la mise en œuvre du Conseil école-collège et, de l'autre, des propositions de formation exclusivement en réponse à des demandes à initiative locale (FIL) d'où des situations paradoxales en novembre 2016 : une offre institutionnelle pléthorique de ressources et très peu de FIL alors même que les enseignants attendent un accompagnement.

Un IEN référent explique : « Deux réunions de ce conseil par an, c'est très peu. Dans les réunions, il faut actuellement encore repasser par la définition de ce qu'est le conseil, pourquoi, comment ... la moitié de la réunion ; cela tourne en rond sur le fonctionnement. Ce qui fait frein, c'est le temps. »

Le Comité de suivi a pu assister à un conseil école-collège. Etaient présents deux directeurs d'école, le coordonnateur REP, un ia-ipr anglais référent, l'IEN référent de bassin, la doyenne IEN copilote du déploiement du Cycle 3, le principal de l'établissement d'accueil.

Il a été question de définir les objets de travail des commissions, à partir d'une réflexion sur ce qui change dans les programmes et sur la posture de l'enseignant « qui doit accompagner plus que dispenser son savoir ». La question de la formation commune inter degrés, évaluée comme cruciale, a été largement abordée, à travers les difficultés techniques liées aux modalités d'inscription (remontée des besoins en février dans le second degré, en juin dans le premier degré).

L'ESPE a été mentionnée en tant qu'un chercheur était le partenaire de réflexion des formateurs académiques. Les participants au conseil ont tenu à souligner que le regard des uns sur les autres était en train d'évoluer, que des projets passerelles avec de la co intervention de professeurs d'école et de collège étaient en train de se mettre en place, mais que l'ensemble du dispositif s'appuyait surtout sur la bonne volonté des professeurs de collège.

Le Comité de suivi a pu constater qu'au niveau des professeurs, les actions en inter degrés se limitaient à des conférences, des échanges et à de la familiarisation avec le collège comme lieu nouveau pour les élèves du primaire, ainsi qu'à de l'événementiel inter degrés (défi lecture, par exemple). Mais **l'objectif de progression pédagogique commune est encore à construire**, comme l'a résumé le principal du collège : « Il y a une difficulté à ne pas s'arrêter à un échange. Il faut sentir la continuité dans la manière d'enseigner et dans la pédagogie. Il faut maintenant une réflexion sur le « comment on enseigne ». Toutefois, les thèmes des commissions montrent un engagement dans la question de la progression et de la continuité dans ce même établissement : si des thèmes transversaux persistent (la relation aux parents), d'autres sont programmés : « le parcours numérique », « la tâche complexe », avec un jour de formation programmé sur ce dernier thème, en inter degrés.

Les freins ont par ailleurs été clairement identifiés : la différence de statut entre les enseignants de l'un et l'autre degré, le temps de concertation. La question de l'évaluation a été posée comme déterminante pour le travail en commun. « Une révolution à faire dans le second degré, avec l'obstacle du sacro-saint programme et de la répartition des connaissances : en histoire-géographie, c'est une catastrophe. Une enseignante s'est indignée de ne pas évaluer ce qu'elle enseigne ! », précise un membre du conseil.

Les membres de ce conseil ont tous souligné la précipitation de cette mise en œuvre et le manque de préparation, qui jette une forme de discrédit sur la réforme.

Suggestions

- dépasser la liaison CM2-6ème en axant le travail du conseil sur la construction des progressions pédagogiques communes
- mettre les ressources pédagogiques en cohérence et en continuité d'un cycle à l'autre
- mobiliser les ESPE sur la formation au travail en inter degrés, en lien avec les sciences cognitives
- former à l'évaluation comme outil pour construire en commun une progression continue, et non une fin en soi

8-La nouvelle évaluation des élèves

a-Le livret scolaire unique numérique : un outil encore peu visible pour les enseignants et les parents

Le LSUN¹⁹ apparaît en décembre 2016 comme le grand absent de la mise en œuvre de la réforme. Cela concernera en tout cas l'évaluation de la fin du premier trimestre de l'année 2016-2017. Les chefs d'établissement y ont accès mais, comme on l'a vu plus haut, ils attendent que le secteur privé ait fourni les applications, labellisées par le ministère, afin de basculer les bulletins de fin de trimestre dans le livret.

Un chef d'établissement explique : « La posture est délicate. On ne nous donne pas les outils mais on n'a pas intérêt à se cristalliser là-dessus au point de bloquer les choses car le point important est l'évaluation. On fera quand même un bulletin et on expliquera aux parents qu'on aurait aimé faire mieux mais qu'on ne peut pas. Plus on met le technique en avant, moins on traite le fond. Si les professeurs nous sentent mal à l'aise nous-mêmes, ce sera un point de crispation ; donc il faut mettre de l'huile pour les bilans périodiques de décembre. »

La deuxième difficulté concerne la dimension pédagogique : « Les textes ne disent rien sur la manière dont les équipes positionnent l'élève par rapport aux compétences en corrélation avec les notes prises dans les disciplines ». Un IEN référent pour la réforme dira au Comité de suivi que les professeurs des écoles disent que la validation est globale sur tel ou tel point du programme alors que les élèves sont au point sur un aspect, pas sur l'autre, et que cela contredit leur savoir-faire. Par ailleurs, quelle organisation entre les professeurs pour valider à plusieurs la compétence « compréhension » ? En fait, on ne sait pas dans quelle mesure le LSUN va être un outil de suivi de l'évaluation des compétences. Il y aura un document sur l'évaluation... Il y aura des ressources... On ne sait pas... Ce qui est choquant, c'est le choix entre notes et compétences. » Certains vont même jusqu'à dire : « N'ayant pas les outils, les enseignants n'ont pas la réforme à disposition et ils ont tendance à redécouper en classes. », sans tenir compte des cycles.

Suggestions

- prioriser la réflexion sur la progression, du point de vue des élèves
- élaborer des ressources au niveau académique et national sur les progressions
- faciliter la mutualisation des pratiques d'enseignement
- former à l'évaluation des compétences en inter degrés

b-L'articulation cycles, socle et nouveaux programmes : difficulté à solidariser a posteriori la triade et focalisation des enseignants sur l'évaluation

Dans son rapport 2015, le Comité de suivi avait déjà souligné que l'échéancier non coordonné et différé de la parution des textes réglementaires constitutifs de la réforme des enseignements

¹⁹ arrêté du 31 décembre 2015 fixant le contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège

de la scolarité obligatoire avait nui à la perception de cette réforme comme un ensemble cohérent.

Le décret relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège est de 2013 (n° 2013-682 du 24 juillet 2013), celui relatif au socle commun du milieu de l'année 2015 (décret n° 2015-372 du 31-3-2015), l'arrêté relatif aux nouveaux programmes de la fin de l'année 2015 (arrêté du 9-11-2015), le livret scolaire unique numérique est paru à la toute fin de l'année 2015 (décret n° 2015-1929 du 31-12-2015), l'ensemble étant programmé pour une mise en application à la rentrée 2016.

L'extrait du décret relatif au nouveau socle commun permet de saisir la complexité du dispositif proposé :

Article 1[...] Le **socle commun de connaissances, de compétences et de culture** [...] est composé de **cinq domaines de formation** qui définissent **les grands enjeux de formation** durant la scolarité obligatoire :

- 1° les langages pour penser et communiquer [...]
- 2° les méthodes et outils pour apprendre [...]
- 3° la formation de la personne et du citoyen [...]
- 4° les systèmes naturels et les systèmes techniques [...]
- 5° les représentations du monde et l'activité [...]

Chaque domaine de formation [...] comprend des objectifs de connaissances et de compétences qui sont définis en annexe à la présente section.

Chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives.

Les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement [...] »

Les acquis des élèves dans chacun des domaines de formation sont évalués au cours de la scolarité sur la base des connaissances et compétences attendues à la fin des cycles 2, 3 et 4, telles qu'elles sont fixées par les programmes d'enseignement.

Dans le domaine de formation intitulé "les langages pour penser et communiquer", cette évaluation distingue quatre composantes : langue française ; langues étrangères et, le cas échéant, langues régionales ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps. [...] « En fin de cycle 4, le diplôme national du brevet atteste la maîtrise du socle commun. »

De même, dans l'extrait du décret relatif à l'évaluation : « Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La

vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle. »

Les inspecteurs pédagogiques évoquent la difficulté à présenter cet ensemble dans sa logique et le Comité de suivi a été frappé de constater que dans les nombreuses rencontres et réunions auxquelles il a participé, seuls l'évaluation et le livret scolaire unique numérique demeuraient une préoccupation des enseignants (qui va évaluer le cycle et comment), évacuant la question de l'appropriation de la cohérence d'ensemble. Les enseignants évoquent sur cette question l'absence, dans les prescriptions, de l'articulation entre les programmes et la traduction dans le Livret des compétences évaluées. Ils ne sont manifestement pas encore dans la logique d'une progression et en ont une représentation à l'échelle de leur(s) classe(s), ce qui conduira peut-être cette année à une annualisation de leur enseignement.

Les disciplines présentent leur programme²⁰ en énumérant chaque thème enseigné, décrit en fonction des « attendus de fin de cycle », des « compétences travaillées pendant le cycle », des « repères de progressivité, des « exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève » et des « croisements entre enseignements », avec une constante, la colonne de référencement au domaine du socle.

En histoire en revanche subsistent des « repères annuels de progression », ce qui est contraire à la logique de cycle, « démarches et contenus d'enseignement », sans référencement aux compétences du socle travaillées.

Cela conduit certains enseignants à dire : « Le programme d'histoire-géographie n'étant pas « soclé », on ne peut pas avancer sur la progression. »

A ces interrogations s'ajoutent celles, concrètes, relatives au renseignement du Livret scolaire unique numérique, comme on l'a vu plus haut, et la nécessité de répondre aux questions des parents concernant les notes.

Le changement de paradigme consiste donc à travailler sur un programme de cycle et le défi est celui de construire ensemble une progression, difficulté à laquelle s'ajoute la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique, tous les élèves ne progressant pas au même rythme.

V-Recommandations générales

Il semble que le principe de la **cohérence** de l'ensemble des points de réforme dans l'intérêt de l'élève soit à consolider, dans les représentations et les pratiques, de manière à conforter l'appropriation des enjeux, de la maternelle et de la scolarité obligatoire. Le principe en est clairement la construction de la progression de l'élève et l'outil en est la méthodologie de

²⁰ Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

l'évaluation par compétences, ce qui n'exclut pas celle des connaissances, et à laquelle les enseignants doivent être formés tant en formation initiale qu'en formation continue, en s'appuyant notamment sur les neurosciences et la psychologie cognitive.

Dans l'esprit du socle commun, afin de faire cohérence pour les élèves en partant de leurs besoins, et si cette entité ne peut pas faire partie de l'actuel Conseil supérieur de l'éducation dans une formule renouvelée, il pourrait être intéressant de réfléchir à la création d'une **agence autonome des parcours scolaires et des formations**, qui, sur le modèle du conseil supérieur de l'éducation du Québec, pourrait choisir les thèmes et les partenaires des études qu'il mène sur l'état et les besoins de l'éducation, les modalités de leur diffusion, préconiser des modes de formation des enseignants, organiser la réflexion critique, les consultations, en particulier de représentants de la société civile et du monde économique, et les évaluations sur les programmes et les formations.

<p>Recommandations générales</p> <p>CONTINUITE EDUCATIVE</p> <p>-poursuivre l'effort de mise en cohérence des points de réforme de l'école et du collège en insistant sur les compétences fondamentales</p> <p>-s'appuyer sur les apports des sciences cognitives pour ancrer le continuum entre l'école et le collège et former les enseignants</p> <p>COHERENCE INTERNE ET EXTERNE DES CYCLES</p> <p>-soutenir la réflexion sur la progression pédagogique à l'intérieur des cycles et d'un cycle à l'autre</p> <p>-poursuivre la clarification de l'offre de ressources mises à la disposition des enseignants</p> <p>FORMATION A L'EVALUATION</p> <p>-former les enseignants à l'évaluation des élèves par compétences en inter degrés</p> <p>-partir du point de vue de l'élève pour bâtir la progression des apprentissages et de l'évaluation, dans la logique du nouveau socle commun</p>

VI-Tableau récapitulatif du suivi de la mise en œuvre de la priorité au premier degré et du cycle central

Délai de prise de la réglementation	Contenus de la réglementation et cohérence	Affectation des Moyens	Organisation Locale et nationale	Portage et communication	Accompagnement et pilotage	L'intégration de l'évaluation dans l'application	Mise en mouvement des pratiques	Logique de mise en œuvre Superposition ou substitution	Perception du changement par les acteurs et usagers de la loi
					Local et national				

Clé de lecture : ces items traduisent les observations et analyses proposées dans cette partie.
 Arrêt de l'observation 5 décembre 2016.

I-Introduction : rappel des recommandations générales du Rapport annuel 2015

Le rapport annuel 2015 du Comité de suivi évoquait une situation « au milieu du gué » concernant les ESPE, pour se réaliser en tant qu'écoles et restaurer une formation professionnalisante. Mais le rapport posait également la question du modèle de cette formation, adossée à la recherche par un positionnement dans l'université, avec pour objectif la création d'une « culture professionnelle partagée » (loi du 8 juillet 2013) par tous les personnels de l'éducation.

II-Synthèse

Le Comité de suivi fait le constat d'une dynamique générale enclenchée, au sein de laquelle chaque ESPE se développe dans une logique de particularisation territorialisée et partenariale, qu'il faut encourager, et dont les universités ne peuvent s'exempter en tant que les ESPE en sont des composantes. Plus généralement, c'est une attractivité relancée du métier d'enseignant, une augmentation des étudiants en M1 comme en M2, une meilleure réussite au concours des étudiants du master MEEF que de ceux venant d'autres masters, révélatrice d'une pertinence de la formation.

Les ESPE sont allées jusqu'au maximum du « modèle » théorique qui leur a été imposé par la loi, sur la base le plus souvent de la mobilisation intensive des acteurs et en particulier des équipes des ESPE elles-mêmes. Toujours tendues entre la prise en compte d'un existant parfois complexe et durable et la volonté de création d'une nouvelle formation, les ESPE font toutes le constat d'avancées indéniables en matière de partenariat et d'offre de formation. De même, si la professionnalisation est encore trop centrée sur la relation stagiaire- tuteur et pas assez sur la qualité alternante propre de la formation, d'où le sentiment pour les stagiaires que les enseignements à l'ESPE ne peuvent pas être réinvestis dans leur pratique, une culture commune se crée jour après jour à travers les échanges entre les enseignants formateurs, les praticiens, les UFR, les tuteurs.

Aujourd'hui, il s'agit de dépasser le discours « en négatif » sur les ESPE, consistant à préconiser de ne pas reproduire les IUFM et, finalement, de les garder comme « repères ». Il s'agit de les soutenir dans une dynamique de projet en leur donnant l'occasion de s'institutionnaliser, de permettre aux acteurs de se professionnaliser et à la culture commune de se créer progressivement, en fonction des besoins des enseignants en formation.

Il semble qu'une définition plus claire du rôle de l'ESPE soit à trouver, que le budget de projet soit à transformer en un outil réel de pilotage, sur la base de la modélisation par les inspections générales d'une cartographie de l'activité.

Plus généralement, asseoir une gouvernance propre, c'est aussi encourager les ESPE à développer leur dynamique spécifique et leur force de coordination. Il revient au niveau

national de rappeler la nécessité d'« enseignements communs » (loi du juillet 2013) sur un segment élargi a minima sur les années de licence et jusqu'à la deuxième année d'exercice des nouveaux enseignants, mais à chaque ESPE d'en créer les contenus pour réaliser la mission que lui assigne la loi : former par alternance.

Enfin, eu égard à l'histoire particulière dans laquelle chaque ESPE se crée, il s'agit de laisser chacune construire son identité, ses polarités, en fonction de son environnement.

Concernant la politique nationale de formation continue, elle demeure aujourd'hui prioritairement attachée à l'accompagnement immédiat des réformes et pourrait davantage se consacrer à une réflexion de fond sur le développement professionnel des personnels, dans le cadre de la formation continue et tout au long de la vie préconisée par la loi du 8 juillet 2013. Le premier point d'étude pourrait être l'échelon de cette mise en œuvre et de considérer que l'établissement, le bassin et le territoire, sont à prendre en compte dans son opérationnalisation.

Dans un contexte plus général, le Comité de suivi tient à noter que dans *Regards sur l'éducation 2016*, le Conseil économique, social et environnemental (CESE) rappelle la nécessité de « développer la formation initiale et continue des enseignants et des personnels de l'éducation. Cela afin de faire essaimer les pratiques pédagogiques innovantes qui permettent la réussite de tous les élèves, comme le préconise l'avis « Une école de la réussite pour tous » (rapporteuse : Marie-Aleth Grard). »

III-Suivi de la mise en œuvre

Cette partie détaille, en les articulant, les 10 critères de suivi et d'évaluation propres au Comité de suivi de la loi concernant la réforme de la formation des enseignants, par rapport aux attentes du législateur, critères définis à l'occasion du rapport annuel 2015. Ils sont repris sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de cette partie.

A-Une réglementation cohérente qui devrait permettre d'offrir une formation de qualité

La progressive constitution d'un corpus de textes réglementaires de référence des ESPE

La réglementation relative aux ESPE a été prise très en amont de leur ouverture, de manière à permettre l'ouverture des structures à la rentrée 2013. Depuis cette date, les cadrages concernant les contenus, attendus par les équipes des ESPE, ont été limités mais ont touché aux points de tension principaux. Le ministère a produit ces deux dernières années plusieurs notes en direction des présidents d'université, des présidents de COMUE et des recteurs, montrant la volonté de l'institution d'accompagner la mise en place de la réforme :

- la Note sur *La mise en œuvre du tronc commun de la formation initiale des enseignants et des personnels d'éducation*, 30 avril 2015, rappelle que le principe de la formation refondée est qu' « enseigner est un métier qui induit une culture professionnelle fondée sur des compétences communes » et invite à éviter la dispersion et la juxtaposition de modules au sein des maquettes d'offre de formation des ESPE, en rappelant que

certains éléments du tronc commun seront abordés dans le cadre des stages, d'autres dans celui des UE disciplinaires ou encore dans celui de l'initiation à la recherche ;

- la Note sur les parcours adaptés, 29 mai 2015, précise les différentes situations dans lesquelles des étudiants et stagiaires peuvent se trouver et incite les ESPE à placer ces derniers en « acteurs de leur formation », les parcours devant être « en lien étroit avec le temps d'alternance en situation de responsabilité », conçus en fonction du nouveau référentiel métier (et en particulier la compétence 14) à travers une partenariat resserré entre l'ESPE et les UFR, accompagnés par des enseignements élaborés au niveau de l'ESPE ou du plan académique de formation, évalués par compétences et conduisant les étudiants et stagiaires concernés à « produire un travail scientifique de nature réflexive » ;
- la Note sur le mémoire, 28 octobre 2015, rappelle le caractère « décisif » du mémoire dans le parcours des stagiaires, comme la place de la recherche est réaffirmée dans l'arrêté relatif aux compétences professionnelles des enseignants du 1^{er} juillet 2013 (compétence 14)²¹, détaille les compétences travaillées dans ce cadre, utiles tout au long de la carrière, rappelle la nécessité de relier le sujet à la pratique professionnelle et l'intérêt de le construire dans la perspective d'un enseignement intégré et en alternance selon un « cahier des charges transmis aux étudiants et aux fonctionnaires stagiaires » ;
- la Note *Inscriptions pédagogiques en ESPE des Master MEEF et des fonctionnaires stagiaire*, 11 mai 2016, rappelle que « Les ESPE doivent être en mesure d'inscrire pédagogiquement à chaque rentrée tous leurs étudiants et fonctionnaires stagiaires », et dans le cas d'un non-respect de cette mesure de centralisation, la DGSIP précise qu'il serait procédé au décompte « de l'allocation des moyens les effectifs étudiants non-inscrits pédagogiquement à l'ESPE » ; cette note rappelle de manière plus insistante la Note du 10 mars 2014 indiquant que « Les ESPE doivent pouvoir disposer des données relatives aux étudiants en master MEEF et des fonctionnaires stagiaires lauréats des concours, qu'ils poursuivent en deuxième année de master MEEF ou qu'ils bénéficient d'un parcours adaptés ».

²¹ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013, publié au Journal officiel du 18-7-2013

On notera comme un point positif le tissage progressif entre eux des « textes de référence » des ESPE. La ramification des références se fait vers le nouveau référentiel métier ainsi que le descripteur des degrés d'acquisition de ces compétences²².

Par ailleurs, des liens structurels commencent à se tisser entre l'offre de formation initiale et l'offre de formation continue, à l'occasion de la prise en charge des parcours adaptés, élément qui a le plus déstabilisé les ESPE et n'avait pas été anticipé : dans la note sur les parcours adaptés de 2015, il est clairement fait appel aux plans académiques de formation continue et à leur nécessaire adaptation dans la mesure où la demande dépasse le simple cadre universitaire et émerge au-delà des cursus MEEF.

B-Des moyens programmés en cours d'affectation

1-Tableau de programmation de la loi et état des lieux à la rentrée 2017

Ventilation des créations d'emplois (en moyens d'enseignement) en fonction des thématiques prioritaires de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

	Objectif loi de 2013 Emplois de titulaires (public+privé)	Enseignement public : réalisé 2016		Enseignement public : prévision de réalisation 2017		Enseignement public : objectifs de la rentrée 2017 (en moyens d'enseignement)
		Titulaires	Moyens d'enseignement *	Titulaires	Moyens d'enseignement *	
Affectation des moyens d'enseignement	21 000	9 776	22 927	18 487	31 638	+8 711
dont premier degré (public et privé)	14 000	6 317	12 823	10 628	17 134	+4 311
Scolarisation des enfants de moins de 3 ans	3 000		1 275		NC	NC **
Renforcement de l'encadrement pédagogique dans les zones difficiles	7 000		5 499		NC	+1 940 ***
Amélioration de l'équité territoriale interacadémique	4 000		6 049		NC	+2 371 ***
dont second degré (public et privé)	7 000	3 459	10 104	7 859	14 504	+4 400
Collèges en difficultés et lycées professionnels : lutte contre le décrochage	4 000		2 520		NC	+1 872 ***
Amélioration de l'équité territoriale interacadémique	3 000		7 584		NC	+2 528 ***

* Les moyens d'enseignement sont composés des emplois de titulaires auxquels s'ajoute le demi-service d'enseignement rendu par les emplois de stagiaires.

** La scolarisation des moins de 3 ans à la rentrée 2017 ne peut être déterminée à ce stade.

*** Données prévisionnelles utilisées pour la préparation de rentrée 2017.

Commentaire transmis par la DGESCO : Les objectifs de créations de postes fixés par la loi de 2013 concernent uniquement les titulaires. Cependant, les services de la DGESCO ne sont pas en mesure d'isoler les titulaires pour suivre la répartition des moyens en fonction des thématiques de la loi. Le suivi se fait uniquement par les moyens d'enseignement. Ces

²² *Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier*, Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015

éléments expliquent pourquoi le tableau ci-dessus ne peut ventiler finement les moyens en titulaires, cette ventilation étant suivie en moyens d'enseignement.

Le Comité de suivi constate que la création de postes fait l'objet d'une prévision pour la rentrée 2017, mais, comme l'explique le commentaire de la DGESCO, on ne peut pas isoler les moyens en titulaires au regard des priorités établies par la loi.

Le Comité de suivi s'étonne que la DGESCO ne soit pas en mesure de se doter des outils qui permettraient de répondre à ce type de requête.

2-L'évolution à la hausse des postes ouverts aux concours et la relance de l'attractivité

Pour mémoire, concernant la session 2015, les données de *Repères Références et Statistiques 2016*, DEPP²³, sur *Les moyens, les candidatures, l'attractivité* détaillaient l'augmentation des postes ouverts aux concours ainsi que celle du nombre d'admis. Par exemple, pour la session 2015 du concours externe, 41% de postes en plus avaient été offerts pour le premier degré par rapport à 2014 et le nombre d'admis avait augmenté en proportion. Un concours externe supplémentaire avait été ouvert dans l'académie de Créteil. Le nombre de candidats qui se présentaient au concours était en hausse de 18%, même si l'attractivité des académies étaient inégales, forte à Rennes, faible à Créteil, d'où le concours exceptionnel. Concernant le second degré, l'offre de postes au concours externe du CAPES augmentait de 21% entre 2014 et 2015, les admissions progressant au même rythme. En revanche, il était noté une diminution des candidatures au CAPES, avec des déficits maintenus en mathématiques, anglais et lettres, alors que les candidats à l'enseignement technologique et professionnel étaient en hausse (respectivement 20,5 % et 18,5%)

Pour l'année 2015-2016, le Rapport des inspections générales, *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*²⁴, précise que **cette tendance à l'augmentation des inscriptions d'étudiants à l'ESPE se confirme en première comme en seconde année**. Les données nationales mises à la disposition de la mission (enquête SISE, tableau 1) indiquent que, parmi les inscrits en cursus master, on compte 65 698 étudiants inscrits en master MEEF ou dans un diplôme universitaire (DU) dédié à la formation à l'enseignement.

Les 30 ESPE forment ainsi 29 954 étudiants en première année (27 791 l'an dernier, soit une augmentation de 7,8 %) et 35 744 en seconde année (29 369 l'an passé, année d'ouverture du niveau 2 du master MEEF, soit une hausse de 21,7 %). La hausse globale des effectifs en ESPE est donc de près de 15%, chiffre à confronter à l'augmentation certes sensible mais beaucoup plus faible de 3,2 % pour l'ensemble des effectifs en cursus master²⁵.

²³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf

²⁴ Rapport conjoint IGEN-IGAENR n°2016-062, septembre 2016

²⁵ *Les effectifs universitaires en 2015 - 2016*, Note flash n°6, mai 2016, MENESR - SIES

Effectifs en ESPE (France métropolitaine + DOM) en 2015-2016 par mention et par niveau

	1ère année		2ème année		Total	
	Effectif	Évolution %	Effectif	Évolution %	Effectif	Évolution %
Master MEEF premier degré	14 394	11,8	12 651	7,2	27 045	9,6
DU Formation adaptée enseignement premier degré			5 071	134,2	5 071	134,2
Master MEEF second degré	13 872	3,6	10 495	1,4	24 367	2,6
DU Formation adaptée enseignement second degré			5 076	76,9	5 076	76,9
Master MEEF encadrement éducatif	1 015	0,3	783	-12,6	1 798	-5,8
DU Formation adaptée enseignement encadrement éducatif			121	9	121	9
Master MEEF pratiques et ingénierie de la formation	673	30,4	1 547	31,8	2 220	31,4
Total	29 954	7,8	35 744	21,7	65 698	14,9

Source : SISE universités

La DGESIP précise que depuis 2014, les données statistiques montrent que « cette formation attire de plus en plus d'étudiants », avec une hausse des inscrits en 1^{er} année de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » de 3,8 % à la rentrée 2014, plus importante que celle observée sur l'ensemble des cursus master à l'université. Elle indique que dès la première année de la réforme, le master MEEF s'est imposé comme « la formation à suivre » pour se former au métier, réussir les concours et devenir enseignant.

Si l'attractivité est relancée, le cas de la voie professionnelle demeure un point sensible et à traiter en urgence. Certains viviers sont en effet compliqués à gérer : les étudiants vers les filières professionnelles. Le ministère de l'éducation nationale avait annoncé une carte des formations, qui n'a pas été réalisée, et, au final, les ESPE pratiquent par elles-mêmes. Le Comité de suivi attire l'attention sur la nécessité de traiter cette question. Un directeur d'ESPE dira au sujet des étudiants et stagiaires de la voie professionnelle : « On a créé un DU « disciplines particulières » mais il n'y a pas de master. L'académie va donc créer un master générique pour les PLP. » Un président de jury souligne également le cas des filières professionnelles « avec disciplines orphelines, qui peuvent passer le concours sans master 1 et qui revendiquent de passer le master. »

Les ESPE peuvent jouer un rôle important dans le développement de l'attractivité du métier en déployant une communication sur les formations, communication interne à l'ESPE (esprit d'école), à l'intérieur de l'université, voire jusqu'au lycée (représentation du métier), institutionnelle (valorisation de la mise en œuvre et des acteurs) et favoriser ainsi leur visibilité au niveau national. Ce pourrait être le cas dans les parcours de mathématiques, lettres, anglais, allemand, en sciences de l'ingénieur, par exemple. Mais le cas de la voie professionnelle reste un problème structurel.

C-L'évolution de l'organisation pour construire la formation : les enjeux du nouveau référentiel métier

1-Un positionnement de l'ESPE qui rend sa gouvernance difficile

Il semble qu'il demeure difficile d'entrer dans une démarche de concertation et de décision partagées si les ESPE sont uniquement considérées comme des prestataires. On ne peut en effet globalement que constater la persistance d'une relation employeur-formateur fuyante, dans le cadre de l'université autonome d'une part et d'académies prescriptrices de l'autre. Du point de vue d'un président d'université, c'est le juridique qui est à l'origine du malentendu : l'ESPE est « une composante au service de tous, mais c'est une école de l'université », « c'est un projet partenarial à égalité, sans considérer les volumes et poids de chacun. ». L'assertion suivante attribue même le rôle de pilotage de la formation à l'ESPE : « Donc l'ESPE « devient une école interne à une université, avec une double mission : mission académique de pilotage et rôle de composante interne. » Il lui paraît donc important de « rappeler l'esprit et l'attente de l'employeur, de décrire les attendus de l'employeur en termes de compétences. Or le MEN a tendance à redevenir prescripteur, en imposant, par exemple, tant d'heures sur la laïcité, tant d'heures sur tel autre sujet ». Le Comité de suivi entendra une autre formulation : « Aujourd'hui, l'ESPE est composante de la COMUE mais n'a pas les moyens de mettre en œuvre la politique de l'académie. » A noter que cette situation ne concerne que certaines ESPE.

On pourrait dès lors parler d'une mise en tension de l'ESPE ou d'une concurrence entre deux référentiels, le référentiel master et le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation.

Sans cahier des charges commun auquel correspondent des engagements en termes de moyens d'enseignement d'un côté comme de l'autre, cette tension subsiste.

Pour résoudre cette tension, un directeur d'administration centrale dira au Comité de suivi que « pour l'instant, le cahier des charges, ce sont les concours. » Le Comité de suivi propose également que le nouveau référentiel métier soit mieux pris en compte dans ce cadre.

2-Le cahier des charges de l'ESPE : préciser la relation entre l'employeur et le formateur en la fondant sur les attendus du nouveau référentiel métier

En 2016, alors que l'employeur est en droit d'avoir des exigences sur la formation, on peut se demander sur quel segment il peut les avoir, alors même qu'il est le seul à décider des concours. Concernant le segment formation, le Comité de suivi a pu constater que **le seul texte qui fasse référence sans polémique auprès de tous les acteurs est le nouveau référentiel métier**. Ce texte, également publié en amont de l'ouverture des ESPE, a représenté, depuis 2013, un repère commun aux rectorats et aux équipes des ESPE, en particulier dans les périodes où « se négocie » le tronc commun de la formation.

La mission d'information de l'Assemblée nationale, présidée par Monsieur Frédéric Reiss, a rendu un rapport présenté le 5 octobre 2016 par Monsieur Michel Ménard en conclusion des

travaux sur la formation des enseignants²⁶. Ce rapport précise que l'ancrage de l'ESPE « au sein de l'université selon un modèle original ne manque pas d'occasionner des tensions. Les relations entre le directeur de l'ESPE, le recteur et le président de l'université de rattachement peuvent être délicates et variables d'une ESPE à l'autre selon le nombre d'universités partenaires et les processus de regroupement en cours au sein des universités, ou la collaboration entre des personnels universitaires et d'ESPE aux cultures différentes » et préconise une « **impérieuse nécessité d'améliorer la gouvernance** ». De plus, deux niveaux de prescription existent mais ne se superposent pas nécessairement totalement : le niveau national, avec ses prescriptions et des cadres et, localement, celui des conventions entre ESPE et rectorat.

Le Comité de suivi souhaite également indiquer que la gouvernance des ESPE pourrait gagner à s'appuyer sur **une fonction plus précise du directeur de l'ESPE**, en premier lieu pour la rendre plus lisible pour le président d'université et pour le recteur, mais également pour la rendre attractive dans le cadre des recrutements.

Le rapport des inspections générales, *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*²⁷ indique que « L'objectif reste à atteindre d'un mode de gouvernance partenarial structuré dans le cadre d'une politique de site, gouvernance dont le cadre précis pourrait être défini par un document stratégique, tel qu'annoncé par la ministre lors de la clôture de la journée sur les ESPE du 24 mai 2016 »

Suggestion

- l'employeur doit faire en sorte que les concours jouent pleinement leur rôle en intégrant concrètement une dimension professionnelle sous la forme de compétences attendues
- faire du nouveau référentiel métier le cahier des charges de la formation, du L2 à la deuxième année d'exercice (T2) sous la forme d'un parcours

3-La centralisation des inscriptions pédagogiques et administratives dans les ESPE, une condition pour conforter la gouvernance des ESPE et leur légitimité

Le *Rapport d'information* de l'Assemblée nationale du 5 octobre 2016 indique que l'inscription administrative et l'inscription pédagogique sont effectuées au sein de l'université. Dans certaines, ces inscriptions ne sont pas transmises ou sont envoyées tardivement à l'ESPE, ce qui nuit à l'organisation des formations ou au suivi pédagogique des étudiants et stagiaires. La circulaire du 11 mai 2016 de la direction générale à l'enseignement supérieur et à l'insertion professionnelle a clarifié ce point et a rappelé le principe de centralisation des inscriptions pédagogiques par l'ESPE. Afin de permettre un meilleur suivi des élèves, le rapporteur propose que les inscriptions administratives et pédagogiques soient centralisées à l'ESPE, au sein de l'université intégratrice.

²⁶ Rapport d'information n° 4075, Assemblée nationale, 5 octobre 2016, Commission des affaires culturelles et de l'éducation

²⁷ Rapport conjoint IGEN-IGAENR n°2016-062, septembre 2016

Cette préconisation fait écho à la Note du ministère sur les inscriptions précitée *Inscriptions pédagogiques en ESPE des Master MEEF et des fonctionnaires stagiaires* en direction des présidents d'université et des recteurs (11 mai 2016), dont le Comité de suivi ne peut que souligner le caractère volontaire : « Les ESPE doivent être en mesure d'inscrire pédagogiquement à chaque rentrée tous leurs étudiants et fonctionnaires stagiaires » et, dans le cas d'un non-respect de cette mesure de centralisation, la DGESIP précise qu'il serait procédé au décompte « de l'allocation des moyens des effectifs étudiants non-inscrits pédagogiquement à l'ESPE ». Mais il ne peut par ailleurs que constater que ces incitations, déjà transmises par voie de note en mars 2014 (obligation pour les universités de transmettre aux ESPE les données relatives aux étudiants en master MEEF et des fonctionnaires stagiaires lauréats des concours, qu'ils poursuivent en deuxième année de master MEEF ou qu'ils bénéficient d'un parcours adaptés), sont demeurées sans effet notable.

Suggestion

- procéder aux inscriptions pédagogiques des étudiants et des fonctionnaires stagiaires à l'ESPE à chaque rentrée
- conditionner l'allocation des moyens des universités à cette mesure (référence : Notes DGESIP de 2014 et 2016)

4-La mixité des équipes de formateurs : un objectif de la loi à consolider par chacun des partenaires

L'enquête 2015-2016 des trois directions de l'administration centrale, DGESCO, DGESIP, DGRH, indique que « **la mise en place des équipes pluri-catégorielles** et l'implication des professionnels de terrain dans le cadre des enseignements du tronc commun est sans doute le **point sur lequel les avancées sont les plus significatives** ».

« Si la synthèse de l'enquête 2014-2015 soulignait l'absence de réalité des équipes pluri-catégorielles, désormais, celles-ci sont installées. La place accordée aux professionnels de terrain est renforcée et la diversité plus nette en termes de catégories d'intervenants.

Les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) sont plus largement associés aux enseignements (79,5% des intervenants de terrain contre 65% en 2014-2015) ainsi que les IEN (6,6% contre 5,2% en 2014-2015).

Les chefs d'établissement sont désormais intégrés à la formation dans le 2nd degré (16,7% des intervenants de terrain contre 2,2% en 2014-2015).

Ces équipes pluri-catégorielles sont composées de formateurs académiques, maîtres formateurs, corps d'inspection, personnels de direction, chefs d'établissement, enseignants, enseignants-chercheurs.

Cette progression est sans doute à corrélérer à la présence de cet engagement réciproque dans le cadre des conventions établies entre les ESPE et les rectorats.

Toutes les ESPE ont maintenant développé des outils à même de faciliter un discours partagé et une culture commune (livrets, guides, vade-mecum, plateformes). Elles ont désormais intégré des temps de concertation, via des groupes de suivi du tronc commun

(Clermont-Ferrand, Guyane, Reims...), des rencontres régulières des équipes pluri-catégorielles (Lille, Strasbourg). »

Mais comme le montrent les taux de participation des différentes catégories de personnels, **les marges de progrès sont encore importantes**. Si on peut noter une réelle prise en main de cette problématique avec la création de pôles de professionnalisation, de collectif de formateurs, de groupes de suivi des équipes plurielles dans les académies, le ratio du temps de formation pris en charge par les formateurs académiques tourne autour de 12% du temps de formation dans les masters MEÉF (principalement en Master 2) alors qu'un engagement de 20% était prévu. En outre, cet engagement est essentiellement réalisé par des enseignants qui interviennent en heures complémentaires et non pas en mise à disposition du projet sur leur service d'enseignement (ce qui limite drastiquement leurs possibilités de participation aux équipes pédagogiques). Un président d'université dira au Comité de suivi : « On ne peut construire et intégrer quelqu'un sur des heures complémentaires ; il faut des demi-services sur 3 à 5 ans »

Si l'on compare, à l'aide des évaluations de l'AERES, le pourcentage de professionnels dans les équipes d'enseignement, les situations sont variées et rencontrent elles aussi des limites propres : on peut trouver des taux allant jusqu'à 38% en licence professionnelle et de 75% dans certaines filières d'écoles d'ingénieurs qui, quant à elles, souhaitent inversement renforcer le pourcentage d'enseignants-chercheurs.

Dans le premier degré, l'accueil des étudiants en stage au cours de leur formation et des fonctionnaires stagiaires n'est pas toujours simple.

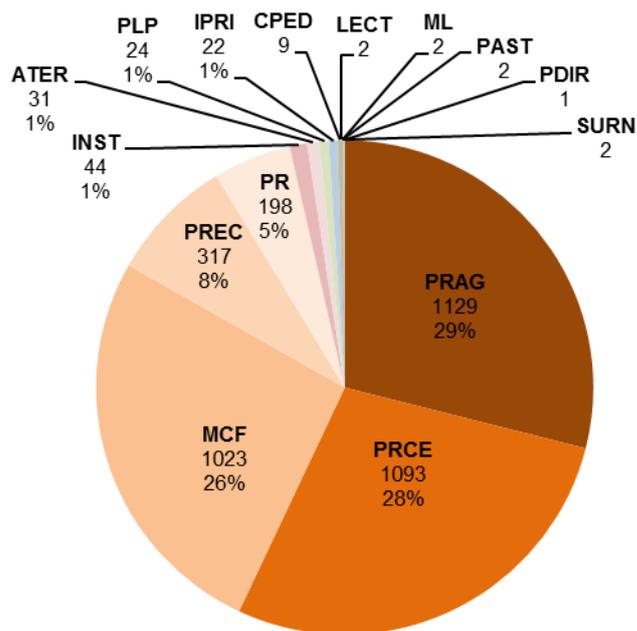
Concernant le tutorat mixte, les directeurs d'ESPE indiquent qu'il existe réellement, mais repose souvent sur des relations interpersonnelles liées à l'histoire de la formation des enseignants. « Ces liens ne se sont pas encore institutionnalisés. Ils existent parce que les personnels concernés ont envie de travailler ensemble. **L'établissement comme lieu de formation est très loin de s'être généralisé pour permettre à la formation professionnelle de s'appuyer efficacement sur cette dimension.** La formation des stagiaires se replie alors sur une pratique de binôme entre tuteur et stagiaire. Le modèle IUFM refait alors surface. »

De manière générale, l'accompagnement des stagiaires est plus facile à organiser dans le second degré que dans le premier, en raison des différences de cultures professionnelles.

On peut lire ci-dessous les taux transmis par la DGESIP concernant la répartition des différents intervenants formateurs en ESPE en fonction des statuts :

Professeur agrégé (PRAG) : 1129, soit 29%
Professeur certifié (PRCE) : 1093, soit 28%
Maître de conférences (MCF) : 1023 soit 26%
Professeur des écoles (PREC) : 317 soit 8%
Professeur d'université (PR) : 198 soit 5%

Instituteur (INST) : 44 soit 1%
 Attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) : 31 soit 1%
 Professeur en lycée professionnel (PLP) : 24 soit 1%
 Inspecteur pédagogique régional-Inspecteur d'académie (IPRIA) : 22 soit 1%)
 Conseiller principal d'éducation (CPED) : 9
 Lecteur (LECT) : 2
 Maître de langues (ML) : 2
 Professeur associé (PAST) : 2
 Personnel de direction (PDIR) : 1
 Surnombre (SURN) : 2



Suggestions

- augmenter en emplois de formateurs intégrés statutairement à l'ESPE la participation académique comme la participation universitaire
- favoriser la structuration de l'établissement formateur par des instances communes aux universités et à l'académie pour définir les contenus de la formation et l'accompagnement des stagiaires
- dans le premier degré, favoriser les situations de proximité du tuteur avec le stagiaire
- pour le premier degré, au sein du Master 1, rapprocher les cultures professionnelles tant des universitaires que des professionnels

5-Le budget de projet

a- du constat du réalisé à la programmation des moyens nécessaires

Le **Rapport d'information de l'Assemblée nationale du 5 octobre 2016**, présenté par Monsieur Michel Ménard, **fait clairement état de la complexité de la notion** de budget de projet mais également de la disparité des représentations que les acteurs en ont et des tensions qui en résultent : « Les ESPE peuvent conclure un budget de projet. Celui-ci est un accord conventionnel entre l'ESPE, le rectorat, les autres composantes de l'université intégratrice ainsi que les autres partenaires universitaires sur les moyens mis à disposition de l'ESPE. La DGESIP le voit comme un outil de programmation et de pilotage au niveau de chaque site. M. Philippe Clermont, directeur de l'ESPE de Strasbourg, le définit comme un document traduisant la volonté de tous les acteurs de travailler ensemble et la manière dont l'université accepte l'ESPE. C'est pourquoi il peut refléter les tensions existant entre l'ESPE et l'université intégratrice : il n'a pu être élaboré à l'ESPE de Nantes. Par ailleurs, la directrice de l'ESPE de Créteil a noté que chaque partenaire se « surveillait ». **La DGESCO elle-même a noté le côté déclaratif** de ce budget. En matière budgétaire, les ESPE ont le sentiment d'être une variable d'ajustement pour les universités. »

La direction générale de l'enseignement supérieur pour l'insertion professionnelle indique que les remontées de l'enquête des trois directions générales de l'administration centrale du ministère « permettent d'indiquer que toutes les ESPE travaillent à l'élaboration d'un budget de projet 2016. Ces documents devaient être aboutis pour l'ensemble des ESPE pour transmission au ministère pour le mois d'octobre 2016 dans le cadre de l'enquête de partage des données réalisée par la DGESIP.

A ce titre, il semble utile de préciser **qu'une réflexion sur la dénomination même de « budget de projet » doit s'ouvrir** afin de lever les ambiguïtés et les blocages liés à son élaboration. En effet, il ne s'agit aucunement d'un budget mais d'une convention de répartition des contributions sous toutes leurs formes des différents partenaires pour la mise en œuvre du projet partenarial de l'ESPE. »

De son côté, le Comité de suivi a pu constater des paradoxes dans la description des moyens des ESPE : des directeurs d'ESPE évoquent les pertes de postes chaque année, l'impossibilité de recrutement à temps plein, l'absence d'engagement de l'université et un effet négatif induit par l'ESPE : « L'université X a été évaluée comme sur encadrée à cause de l'ESPE, donc il n'y a pas de création de poste (données de l'application SYMPA), donc l'ESPE a pénalisé l'université. », ce que confirme une Note de la DGESIP (note DGESIP B2-2 du 2 mai 2016) qui fait état du bon taux d'encadrement des ESPE : « Il convient de souligner que si l'on analyse les stocks d'emplois enseignants et enseignants chercheurs des ESPE, on peut constater que la moyenne nationale du nombre d'étudiants par enseignant est de 15 dans les ESPE et si on observe de grandes disparités entre l'ESPE la mieux dotée (ESPE de Reims avec un ratio de 8,34) et la moins bien dotée (ESPE de Rennes avec un ratio de 22,90), au regard de la moyenne nationale observée pour les universités (hors ESPE), à savoir 20 étudiants par enseignant, les ESPE, en moyenne, possèdent bien des taux d'encadrement supérieurs à ceux

observés pour les universités y compris lorsque l'on compare les universités « SHS », a priori plus comparables aux ESPE. »

Les directeurs d'ESPE affirment au sujet du budget de projet « Au final, aujourd'hui, on ne sait pas à quoi cela sert. » Un président d'université résume clairement : « Cela permet d'objectiver l'apport de chacun. Ce que cela n'est pas, c'est un objet de pilotage dont le directeur peut se prévaloir et qui lui permettrait de demander à ce qui y est dit d'être mis à disposition. »

« On peut faire à la louche. Pour faire très juste, il faudrait des spécialistes. On sait ce que coûtent les maquettes, une heure d'enseignement en TD (80 euros), TP... Ce qui est plus complexe, c'est la contribution du rectorat, qui, en plus, donne lieu à des compensations qui ne sont pas des échanges financiers directs. Le budget de projet a un intérêt politique, cela montre qu'il y a accord, mais ce n'est pas un outil. »

De plus, on peut se demander comment l'ESPE peut faire un budget de projet alors qu'elle ne connaît pas l'effectif qu'elle aura à prendre en charge et n'a pas pu faire l'état des besoins, eu égard à la très grande diversité des situations des étudiants qui entrent à l'ESPE.

Concernant la participation ou la contribution académique au budget de projet, plusieurs ESPE ont souligné que leur partenaire se désengageait : « Actuellement, il y a éclatement de la situation (on gère les urgences, au cas par cas) : la composante ESPE va avoir à elle seule la responsabilité du projet et l'académie se désengage. » « Parallèlement, il est souvent dit que « les universités partenaires participent peu à la masse salariale (parfois à hauteur de 10% pour plusieurs universités) et peu aussi au niveau du fonctionnement (à hauteur de 20% dans ce même cas). Dans des conditions budgétaires très contraintes, le co tutorat n'est pas ce qu'il pourrait être en termes de visites conjointes, de suivi et d'échange d'informations. Le manque criant d'enseignants-chercheurs perturbe durablement l'organisation scientifique de la direction de mémoire et donc la dimension intégrative de la formation. »

b-la proposition de cartographie économique de l'activité par l'inspection générale

Dans son dernier rapport sur les ESPE, *La mise en place des ESPE au cours de l'année 2015-2016*²⁸, l'Inspection générale a proposé une « Cartographie économique de l'activité de formation des enseignants et des ESPE », « destinée à permettre à l'université support de l'ESPE et à l'ESPE d'avoir une représentation de l'ensemble des moyens dédiés à la formation des enseignants, notamment ceux apportés par les universités partenaires. **La cartographie est un outil qui permet de mesurer le poids relatif des activités de formation au sein des établissements** et de vérifier l'adéquation entre les moyens qui sont consacrés à chacune de ces activités avec les objectifs stratégiques de formation des enseignants au sein d'une académie. »

L'usage de cette méthodologie pourrait permettre au « budget de projet » de se fonder sur un état plus objectif et plus transparent, condition majeure pour la mise en place d'une

²⁸ Rapport conjoint IGEN-IGAENR, n 2016-062, septembre 2016

gouvernance de l'ESPE en intégrant ces données dans un budget prévisionnel, avec suivi de réalisation et évaluation.

La convention d'objectifs et de moyens, réalisée dans les IUT, n'existe pas actuellement dans les ESPE, or elle est inscrite dans l'arrêté fixant les modalités d'accréditation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Arrêté du 27 août 2013) dans le cadre des « modalités pratiques de la mise en œuvre de ces missions [...] : la convention d'objectifs et de moyens avec les établissements qui lui sont associés en regard des missions qui lui sont confiées. ».

Le travail des Conseils de perfectionnement et des COSP pourrait permettre d'opérationnaliser cette mise à plat des apports.

Au niveau des ressources humaines, il s'agirait d'attirer un nombre plus important d'enseignants-chercheurs en rendant la composante ESPE plus attractive au sein de l'université.

Suggestions

- rendre lisible et objectivable la participation des différentes parties prenantes au projet ESPE
- s'appuyer sur la méthodologie de cartographie proposée par l'Inspection générale

6-Modèle de formation et concours de recrutement : des contenus à asseoir sur les compétences requises pour exercer les métiers du professorat et de l'éducation

Les concours représentent une marge de progrès certaine et déterminante pour asseoir le nouveau modèle de formation des enseignants dans un pilotage actuel du système éducatif et supérieur qui conduit à caler les contenus des formations sur les contenus des examens et concours dans une corrélation directe, voire exclusive. Un président d'université dira au Comité de suivi : « Le concours fait loi : s'il intègre les compétences professionnelles, ce sera intégré dans les maquettes de l'université. »

On peut en 2016 se demander ce qui a changé depuis les IUFM. Un président de jury répond : « On demande à l'ESPE de travailler la polyvalence en M2 et pour les concours de recrutement des professeurs du second degré, on essaie actuellement de réduire la séparation premier-second degré. Depuis le dernier concours, on prend en compte l'élève : il s'agit de mettre en relation les savoirs avec un contexte, c'est là-dessus que l'on recrute. » Un DASEN résume bien la situation actuelle concernant les contenus des concours du premier degré : « Il faut s'assurer d'un niveau minimum en expression écrite et calcul et évaluer la capacité des candidats à progresser et à tirer profit de leur deuxième année. **Concernant la professionnalisation, il y a des évolutions positives, l'alternance intégrée, mais très vite, on perd l'objectif et on bachote en M1.** Le seul moyen est de commencer l'alternance dès le M1 à condition de faire évoluer les épreuves. Le référentiel, cela a été difficile de le prendre en compte dans les épreuves mais à l'oral, c'est possible. »

Actuellement, les différents constats sur les contenus académiques des concours de recrutement laissent voir une évolution faible, ce qui mène à la persistance d'une séquence M1 focalisée sur la préparation des concours et d'une séquence M2 centrée sur le stage et le mémoire, trop lourde. Ce modèle général compromet, d'autre part, l'objectif d'alternance intégrative et maintient l'ancien modèle de formation séparant pratique et formation théorique.

Concernant le souhait de changer la place du concours, le placer en L3 ou à la fin du M2, il s'exprime moins chez les différentes personnes interrogées, laissant la place à des propositions de séquençage du concours en deux étapes, avec une admissibilité en M1 et une admission en M2.

Un président de jury de concours de professeurs des écoles souligne bien ces différentes tensions concernant les contenus des épreuves de concours et leur place et dira au Comité de suivi : « En fin de M1, aucun étudiant ne peut attester la maîtrise complète de compétences professionnelles car l'essentiel se fait en M2. Le jury fait donc un exercice d'équilibriste car il doit prendre en compte tout cela. Aussi la principale difficulté est la pression sur les concours plus que la place. Quand le taux de pression est très faible, le jury se dit que la formation pourra accentuer le côté didactique en M2. Et, situation paradoxale, le jury a pu faire le pari de ne pas évaluer le candidat sur la polyvalence mais sur une discipline au choix, ce qui est le contraire de l'évaluation d'une professionnalité. »

D'un point de vue structurel, il faut également rappeler que seul un quart du jury a changé.

Un IEN constate également qu'il y a un « manque évident dans la culture des candidats : le droit de la fonction publique, or c'est la base (le règlement intérieur, le conseil d'école), mais on n'arrive pas à faire nommer la loi par le candidat. Les candidats citent les programmes, mais jamais la loi ni même ceux qui font les programmes. De plus, l'épreuve d'Histoire-Géographie a disparu, en inter-degrés, à l'oral. Il manque une épreuve de culture générale. »

Concernant la voie professionnelle, d'autres difficultés sont soulignées et notamment une « atomisation ». Un représentant du jury de recrutement des enseignants des disciplines technologiques et professionnelles des secteurs des biotechnologies et des sciences médico-sociales parlera au Comité de suivi d'une « atomisation des spécialités disciplinaires en rupture avec la formation des professeurs des écoles ou des enseignants des disciplines générales. Cette atomisation se concrétise par – en 2015 – l'organisation de 21 concours de recrutement en tout (agrégations, CAPET, CAPLP par les voies externes, internes et réservées) avec une offre globale supérieure à 1000 postes et allant de 3 (CAPET réservé BSE) à 260 (CAPLP externe BSE) postes selon le concours. Cette atomisation des voies de recrutement se concrétise par une très grande difficulté, pour les ESPÉ à organiser des dispositifs de formation conformes aux attentes de ces concours (et des étudiants qui les préparent) . »

Concernant le CAPET, les candidats engagent une seconde carrière, soit 80% des cas à l'ESPE de Créteil. « Ce que la formation doit faire, c'est moins la discipline (ils l'ont), c'est la professionnalisation et le renforcement de la culture technologique (ils sont souvent dispensés du master). Par exemple, en Hôtellerie, on ne recrute pas au niveau master, l'épreuve de management, jugée universitaire, faisait peur. Les coefficients ont été alignés, mais moins à l'écrit, pour envoyer un signal aux professionnels que l'on recherchait des professionnels. Donc on recrute au niveau BTS avec des années d'expérience. Il y a une adaptation, mais on s'écarte de la réforme. Or les candidats doivent aussi savoir prendre du recul sur leurs pratiques. Il faut qu'on recrute des certifiés et des PLP. »

Suggestions

- faire du référentiel métier le cahier des charges des définitions d'épreuves des concours de recrutement
- pour le premier degré, favoriser des cursus « enseignant du premier degré » à l'université : mathématiques, français, mais également les licences bi-disciplinaires
- pour le second degré, s'appuyer sur les années qui précèdent le concours (au moins à partir du L3), en définissant les attendus de la formation à l'université
- axer le concours sur l'aspect recrutement de fonctionnaires d'Etat, en fonction d'un profil de compétences et laisser à l'université l'évaluation du disciplinaire
- pour les professeurs de voie professionnelle : établir une carte des formations au plan national

7-Le pré recrutement : à l'étude dans certaines académies dans des formats expérimentaux de préprofessionnalisation

Sans parler de prérecrutement au sens juridique du terme mais davantage de préprofessionnalisation, **le Comité de suivi a été intéressé par les nombreuses initiatives de création de modules ou de parcours au niveau de la licence et du M1, montrant des acteurs prêts à s'approprier l'esprit de la réforme et à étaler la professionnalisation sur un segment plus large que celui du master**, partant de la licence et allant jusqu'aux deux premières années d'enseignement. Il attire en revanche l'attention sur la déperdition des efforts faits en ce sens si les contenus des concours de recrutement n'évoluent pas vers une professionnalisation plus forte.

Trois formes sont répertoriées par le rapport des inspections générales sur la mise en œuvre des ESPE en 2015-2016²⁹ : les modules en licence, le dispositif Etudiants apprentis professeurs (EAP) et l'expérimentation de Master 1 en alternance dans quelques académies (soit une centaine d'étudiants)

Selon les directeurs des ESPE, le concours peu professionnalisé, l'offre de modules en licence n'est pas toujours convaincante (EAP). Elle existe mais leurs structures sont très variées. Un format du type « licence éducation » (par exemple la licence « Efec » pour Education, Formation, Enseignement, Culture) « permet de créer un vivier de futurs enseignants qui profitera d'une formation mieux étalée dans le temps et donc mieux adaptée. » Des formats plus intensifs existent aussi, du semestre 2 au semestre 6, au sein de licences généralistes de la Faculté des lettres, langues et sciences humaines (FLSH), de la Faculté de Sciences et Techniques (FST) et de la *Faculté de Droit et des Sciences Economiques* (FDSE) que l'ESPE pilote sous la forme d'un parcours de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement, d'un volume horaire de 36 heures semestriel (soit $36 \times 5 = 180$ heures sur 5 semestres), ce parcours intégrant en L2 et L3 deux stages d'observation d'une semaine chacun. On note aussi la création en L3 de parcours multi-Licences Sciences Appliquées à l'enseignement, visant à préparer les étudiants scientifiques au concours de Professeur des écoles.

²⁹ Rapport conjoint IGEN-IGAENR, n°2016-062, septembre 2016

Suggestions

- évaluer les dispositifs expérimentaux de préprofessionnalisation du type M1 en alternance
- expérimenter un parcours universitaire « devenir enseignant » dès le L2

D-Un accompagnement de la réforme à consolider en formation continue : des initiatives susceptibles de faire évoluer la conception de la formation

Dans le rapport 2015, le Comité de suivi avait souligné que le ministère de l'éducation nationale avait fait le choix de mettre en œuvre la formation continue comme accompagnement immédiate des réformes et non comme levier de développement professionnel tout au long de la carrière.

1-La professionnalisation de la formation des formateurs : l'avancée majeure des certifications du premier et du second degré

La création (et la rénovation pour celle du premier degré) des certifications des formateurs représente une très grande avancée vers la professionnalisation et l'adossement à la recherche.

La DGESCO a engagé la refonte du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles-maître formateur (CAFIPEMF)³⁰ et créé une certification pour les professeurs du second degré et les conseillers principaux d'éducation³¹ en vue du développement d'un réseau de formateurs dans les premier et second degrés pour accompagner la formation des enseignants et des personnels d'éducation.

Les textes prévoient la présence d'un personnel enseignant de l'ESPE dans le jury et une collaboration ESPE et académies pour la mise en œuvre d'enseignements dédiés à la préparation de ces certifications qui pourront permettre la délivrance d'ECTS. Les formateurs sont également encouragés à poursuivre leur formation dans le cadre d'un parcours diplômant notamment un master MEEF « Pratiques et ingénierie de la formation » (PIF).

La « masterisation » des formateurs de l'éducation nationale est un enjeu pour la formation des enseignants.

Parallèlement, un tiers des ESPE ont adossé la formation de formateurs à la mention 4 du Master MEEF « pratiques et ingénierie de la formation », selon l'enquête

³⁰ Organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, arrêté du 20-7-2015, publié au Journal officiel du 22-7-2015

³¹ Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique, circulaire n° 2015-110 du 21-7-2015

DGESCO-DGESIP-DGRH 2015-2016. Mais cette mise en œuvre demeure encore un point faible dans beaucoup d'ESPE.

2- Une formation continue qui repose sur l'accompagnement des réformes mais aussi sur la mise en place d'une formation tout au long de la vie à laquelle les ESPE participent

Au niveau national, il apparaît clairement que la modalité choisie massivement par la DGESCO pour accompagner les réformes est la production de ressources numériques au niveau national. Comme le dira un représentant de l'administration centrale au Comité de suivi : « C'est une vraie politique de formation qui est lancée avec les ressources. » Cette organisation est faite en deux vagues : la mise en ligne de ressources d'accompagnement des programmes sur le site institutionnel eduscol (dont la fréquentation a augmenté de 30% au premier trimestre de l'année 2016) mais également de ressources illustrant les gestes professionnels de mise en œuvre des nouveaux programmes dans un second temps, précise ce même représentant.

Le plan national de formation du ministère illustre clairement la priorité, dans la conception de la formation, donnée à l'accompagnement des réformes.

La nécessité de faire évoluer cette conception de la formation continue vers le développement professionnel apparaît clairement.

Dans les ESPE, les situations sont variées mais il apparaît clairement que la priorité a été donnée à la formation initiale, laissant de côté la formation continue. Mais certaines dimensions ont été prises en charge comme la formation des formateurs. Dans une ESPE, en 2015-2016, a été élaboré un plan académique de formation de formateurs, sous la forme de modules disciplinaires ou interdisciplinaires. Les professeurs maîtres formateurs (PEMF) et les professeurs formateurs académiques (PFA) sont invités à participer à ces journées de formation dont l'objectif est de contribuer à développer des communautés de pratiques. « Deux journées banalisées sont arrêtées pour permettre au plus grand nombre de participer, dans un but aussi de créer de la cohésion entre les formateurs. »

Certains directeurs d'ESPE affirment sans détour qu'elles « ne jouent pas aujourd'hui de rôle d'accompagnement des enseignants tout au long de leur carrière car elles ne pilotent pas la formation continue dont l'offre s'est par ailleurs beaucoup restreinte. » Le Comité de suivi leur a demandé de réagir au référé de la Cour des comptes du 14 avril 2015, qui préconisait que pour que les formations soient "en lien étroit avec les besoins concrets" des enseignants, un plus grand rôle doit être donné aux ESPE, afin de mettre en place "un accompagnement des enseignants tout au long de leur carrière". Les directeurs d'ESPE répondent que « pour faciliter l'arrimage des formations avec les besoins concrets des enseignants, il faut d'abord rendre possible un travail d'analyse de besoins préalable à la formation. Or les maquettes aux horaires contraints et les grands effectifs [...] rendent cela très difficile. » Ils proposent des pistes : « 1-penser les articulations et la progressivité entre formation initiale et formation tout au long de la vie (FTLV) ; 2-reconnaître à l'ESPE un rôle de repérage ou de validation des besoins (si

repérés par l'employeur) et d'organisation de FTLV à l'aide de techniques déjà initiées en formation initiale, qui pourraient être étendues ensuite (du type du portfolio). »

L'importance de la montée en qualité et en efficacité de la formation professionnelle tout au long de la carrière est également développée dans l'un des rapports 2016 du comité national de suivi de la réforme de la formation³², entièrement consacré à cette perspective (*Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*, notamment la « Recommandation 4 » :

« Envisager le caractère nécessairement continu du développement professionnel où, tout au long de sa carrière, l'enseignant doit être en mesure de conforter en permanence ses compétences, d'adapter celles-ci aux évolutions sociétales et aux attendus de la Nation, de consolider en permanence ses capacités réflexives, d'enrichir ses pratiques. »

De même, la partie 3 de ce rapport propose de « Construire le modèle de FTLV des enseignants et personnels d'éducation », partant d'une formation continuée et continue construite sur des principes équivalents à ceux de la formation initiale universitaire.

3-Les premières avancées concernant la carrière des enseignants et des personnels d'éducation et le chantier à ouvrir sur la formation des inspecteurs pédagogiques, les directeurs d'école et des chefs d'établissement

Le Comité de suivi tient à faire référence aux nouveautés induites par la mise en place du Protocole Parcours Professionnels, Carrières et rémunérations (PPCR) à travers la publication du décret fixant l'échelonnement indiciaire de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre chargé de l'Éducation nationale ³³publié au Journal Officiel du 29 novembre 2016. La place donnée à l'accompagnement des enseignants, par exemple, à travers les rendez-vous de carrière, de manière régulière, comprenant une inspection et un ou deux entretien(s) avec le ou leurs évaluateur(s) semble porteuse d'amélioration de l'analyse des besoins et d'une formation continue adaptée aux personnels. Il est annoncé que les modalités d'évaluation seront revues et outillées et qu'elles permettront une meilleure reconnaissance de la valeur professionnelle des personnels.

Concernant les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et les inspecteurs de l'éducation nationale, ils ont fait connaître leur hyper mobilisation depuis quelques mois et en particulier sur la réforme du collège. Un représentant de l'administration centrale dira au Comité de suivi que leur formation « est un impensé de la loi ». Une première démarche a été entreprise à travers deux circulaires : l'une cible leur mission sur l'« accompagnement individuel et collectif » des enseignants, l'autre précise leur formation

³² Rapport du comité national de suivi de la réforme de la formation, novembre 2016, présidé depuis 2013 par Monsieur Daniel Filâtre, recteur de l'académie de Versailles

³³ Décret n°2016-1620

professionnelle statutaire et leur formation professionnelle continuée (« La formation professionnelle statutaire, dont la durée est fixée à 65 jours sur 24 mois, est complétée, dans les trois années qui suivent, par un crédit de 5 jours en formation continuée »).³⁴ Mais selon le Comité de suivi, il s'agit d'un chantier à part entière à engager, l'encadrement pédagogique représentant une dimension très importante du pilotage du système éducatif. Il fait la même analyse et la même suggestion au sujet des personnels d'encadrement, chefs d'établissement et directeur d'école, eux-aussi directement en prise avec la conduite des réformes.

A cet égard, il semble nécessaire **de partir de l'expression des besoins des acteurs**, « **travailler sur l'intelligence collective et confronter les expériences** », comme l'indiquera au Comité de suivi le responsable de l'Ecole supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESEN ESR).

Suggestion

- développer la réflexion sur la formation continue et tout au long de la vie en s'appuyant sur un suivi national de la mise en œuvre du Parcours Professionnels, Carrières et rémunérations (PPCR)
- favoriser la réflexion sur la formation continue dans le sens du développement professionnel, en commun entre le rectorat et à l'université
- engager le ministère de l'Education nationale en tant qu'employeur à organiser une vraie formation continue des enseignants, des personnels d'éducation et d'orientation, de l'encadrement pédagogique et des personnels de direction, et à y consacrer des moyens

4-L'adossment de la formation à la recherche en progression au niveau des ESPE et à l'initiative du niveau national

a-Les réflexions et les réalisations en cours dans les ESPE : formes et thèmes

Certaines initiatives récentes, à l'interne des ESPE ou expérimentées sur financement national peuvent représenter une perspective d'évolution radicale du rôle et de la place de la formation dans la vie professionnelle des enseignants.

Si la formation continue des enseignants reste sur un modèle prescriptif d'information sur les évolutions (par exemple, deux journées pour expliquer la réforme du collège), l'université et l'ESPE n'ont finalement pas un très grand rôle à y jouer. Comme l'écrit un directeur d'ESPE, « L'université et l'ESPE jouent déjà un rôle important dans les formations diplômantes (délivrance de masters MEEF ou autres à des enseignants en poste qui n'ont pas ce diplôme), qualifiantes (préparations aux concours internes, par exemple) ou certificatives (par exemple, certificats d'aptitude des formateurs académiques, ou à l'adaptation scolaire aux situations de handicap...).

³⁴ Circulaires n° 2016-004 du 3-2-2016 et n° 2015-207 du 11-12-2015

Mais il apparaît que **dans certaines ESPE, des réflexions sont en cours, en lien avec les rectorats, visant à penser la formation continue différemment au travers du développement des relations recherche, formation, terrain.** Des initiatives sont pilotées dans le cadre de la fédération de recherche avec l'idée de mettre en relation des équipes d'enseignants et des équipes de recherche sur des projets communs. Le modèle économique de ce genre d'actions est encore à construire (par exemple, au travers des instituts Carnot de l'éducation, comme la partie suivante le détaille) mais la dynamique envisagée permettrait de changer radicalement la conception même de la formation continue des enseignants tout en l'adossant de manière très concrète à la recherche en éducation.

La recherche apparaît actuellement sous deux formes dans la formation des enseignants :

- les acquis de la recherche sont mobilisés ou susceptibles de l'être dans les différents contenus de la formation à visée professionnalisante, entre autres dans le tronc commun, mais cette mobilisation est difficilement appréciable et quantifiable ;

- des enseignements spécifiques d'initiation à la recherche sont dispensés en vue de la réalisation du mémoire. L'enquête menée fin 2014 par les directions générales de l'administration centrale montre que, de manière générale, sauf exception, les enseignements dédiés à la recherche (dont le mémoire) s'articulent sur les deux années du M1 MEEF et M2 MEEF avec un nombre moyen d'ECTS qui s'élève à 6 pour le M1 et à 15 pour le M2 (année du mémoire).

La Note des directions générales du ministère du 28 octobre 2015 sur le mémoire (citée plus haut) précise le rôle « décisif » dans l'accompagnement de la professionnalité naissante d'un enseignant et d'un personnel d'éducation. La même note rappelle aussi le rôle fondamental de l'écriture de recherche pour les fonctionnaires-stagiaires non inscrits en master MEEF et appelle à la réalisation d'un « travail scientifique réflexif » destiné, lui aussi, à adosser la formation à la recherche.

Les deux enquêtes successives effectuées par les directions générales en 2014 puis 2015 font apparaître une montée en charge de l'existence de cahiers des charges de la réalisation du mémoire de master dans les ESPE (on est passé de 17 cahiers des charges fournis en 2014 à 26 en 2015). Un cahier des charges du « travail scientifique réflexif » demandé aux fonctionnaires stagiaires non MEEF a été fourni par 15 ESPE en 2015.

Le Comité de suivi souligne à cet endroit l'existence d'un problème en termes de suivi de la loi. La grande hétérogénéité des profils d'étudiants et la nécessité d'organiser des parcours adaptés, en particulier pour des stagiaires déjà titulaires d'un Master, voire titulaires d'un master MEEF mais ayant échoué au concours, n'ont pas été suffisamment anticipées.

On peut noter, à propos de ce sujet du mémoire, qu'a été organisé par le ministère, en partenariat avec le réseau des ESPE, en juin 2016, le « prix du meilleur mémoire MEEF en 180 secondes », les mémoires présentés devant s'inscrire dans des thématiques du tronc commun.

Concernant les objets de recherche et les apports qu'ils peuvent constituer pour les nouveaux enseignants comme pour ceux déjà en poste, le Comité de suivi pointe la nécessité **d'intégrer les sciences cognitives dans la formation initiale et continue**. Il a été sensible aux propos de Stanislas Dehaene, Collège de France, professeur en psychologie cognitive expérimentale, qui vise à travers le cours qu'il a consacré en 2015 aux *Fondements cognitifs des apprentissages scolaires*, à permettre en tirer des conséquences pour l'enseignement, en portant notamment l'accent sur le fonctionnement de la mémoire, le rôle fondamental de l'attention, l'importance du sommeil, dans leurs conséquences pour l'organisation scolaire.³⁵ Il s'agit naturellement de mettre ces données en lien avec les programmes d'enseignement et les conditions réelles de la classe.

En outre, il semblerait intéressant que les recherches s'attachent à examiner le rôle des émotions dans les apprentissages. C'est alors le champ des sciences cognitives affectives et sociales.

b-L'expérimentation des Instituts Carnot de l'éducation : un modèle vertueux susceptible de favoriser la place de l'ESPE dans l'université

Le ministère explique que « Le projet d'ESPE a fait apparaître un hiatus entre pratiques de classe et acquis de la recherche. La création d'un premier Institut Carnot d'Education (ICé) dans la région Auvergne-Rhône-Alpes est une réponse du ministère à ce hiatus. »

L'objectif est de **créer des liens structurés, à grande échelle, entre le monde de l'éducation et celui de la recherche et mettre en réseau des membres du système éducatif et des chercheurs**.

Un premier appel à manifestation d'intérêt a fait remonter de nombreuses demandes de recherche collaborative de la part des enseignants ou des équipes pédagogiques comme de celle des chercheurs. Une majorité de projets porte sur l'apprentissage de la langue et sur l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves : maternelle, cycles 2,3 et 4, lycées professionnels, élèves à besoins spécifiques (enfants allophones, enfants handicapés). D'autres portent sur la concentration et la motivation des élèves notamment en lycée d'enseignement professionnel (LEP) ou sur les problèmes que rencontrent de élèves handicapés du primaire à l'université.

Le Comité de suivi de la loi a été particulièrement intéressé par l'intégration de l'ICé dans la stratégie des académies de la région et des ESPE, dans la perspective d'un effet « transformant » de l'adossement formation-recherche, sous la forme de formations proposées aux personnels d'encadrement.

Le Comité de suivi a également été intéressé par la démarche des Lieux d'éducation Associés (LéA) : « un lieu (école, association écoles-collèges...) dans lesquels sont rassemblés des

³⁵ <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2014-2015.htm>

personnels pluri catégoriels pour mener une recherche collaborative, sous convention avec l'Institut français de l'éducation (Ifé) », décrit l'un des coordinateurs. Créés en 2011, les LéA se centrent « sur les questions des professionnels de terrain pour faire progresser leurs élèves et créent des ressources à destination de l'institution ». « Tous les LéA doivent produire un parcours M@gistère. », explique un responsable du pilotage de cette organisation.

Ces démarches, par leur dynamique, font écho aux sociétés fédératives de recherche auxquelles les ESPE sont parfois déjà intégrées et confirment le thème de l'éducation comme un sujet de recherche, même si, comme l'explique un président université « On a du mal à faire sortir des sujets du terrain et à les élever au niveau des recherches des laboratoires ; la vraie recherche (disciplinaire) est toujours considérée comme au-dessus de la recherche en ESPE en didactique », ce que la réponse à l'appel à manifestation d'intérêt tend à montrer.

Conjointement, le rapport des inspections générales de septembre 2016 alerte sur la nécessité de veiller à ce que des disparités en fonction des moyens mis en place dans les régions ne circonscrivent pas certains projets à des territoires limités qui n'auront pas de rayonnement.

Dans le même temps, il apparaît urgent au Comité de suivi d'augmenter le taux d'enseignants-chercheurs dans les équipes d'ESPE actuellement de 30%, selon la DGESIP, et non de 50%, comme cela était prévu.

Suggestion

- soutenir l'effort financier consenti aux ICé et les pérenniser par la généralisation de l'expérimentation à l'échelle nationale
- favoriser les expérimentations sur l'effet « transformant » du lien formation-recherche
- intégrer les sciences cognitives dans la formation initiale et continue des enseignants et des personnels de l'éducation et de l'orientation

E-Adaptation du modèle national à la situation de chaque ESPE

Initiative à laisser aux ESPE de consolider leur offre de formation l'identité dans le cadre national

« La loi a voulu la création des ESPE et non [simplement] l'évolution des IUFM. Donc beaucoup de temps a été passé à cette création plus qu'à la formation », dit un directeur d'ESPE

Afin de cerner la logique selon laquelle les acteurs pensent mettre en œuvre la réforme, le Comité de suivi a posé de manière systématique aux directeurs d'ESPE, aux présidents des jurys de concours, aux enseignants, aux stagiaires, aux formateurs, aux corps d'inspection, aux recteurs, aux universitaires, et à toutes les personnes rencontrées ou auditionnées une question ouverte sur les différences entre les ESPE et les IUFM.

Les réponses sont de trois ordres : le cadre de la formation, les thématiques de cette nouvelle formation et les freins.

Dans le premier lot, on trouve les réponses suivantes : « la relation à l'employeur avec l'alternance dès le M2 », « un cadre universitaire plus affirmé, encadré par le master tout en intégrant une préparation réelle à l'exercice du métier » ; « le cadrage et la définition de la

construction de l'offre de formation » ; « La formation devra s'appuyer sur les résultats de la recherche dans une logique de collaboration » ; « une vision globale avec un référentiel métier » ; « une formation continue auparavant confiée aux rectorats ».

Dans le deuxième lot, on trouve : « la place accordée à l'accueil des handicapés » ; « la prise en compte du numérique dans l'enseignement : reconnaissance de savoirs qui ne soient pas disciplinaires » ; « la formation rend les futurs enseignants conscients que l'enseignement est porteur des valeurs de la République ». Il n'y a eu aucune réponse sur la professionnalisation du concours, ni sur le continuum de formation, ou pour en souligner la difficulté (ci-dessous).

Dans le troisième lot, on trouve les réponses suivantes : « Les MEEF second degré ne sont pas portés par l'ESPE car l'université n'a pas voulu se séparer des prépas concours » ; « En réunion avec tous les porteurs des masters MEEF sur la réforme du collège, l'université a dit que cela ne le regardait pas » ; « On ne peut organiser de continuum à cause du concours ».

Il est à noter que **la mise en œuvre de cette réforme de la formation aura été littéralement suivie au microscope par l'institution** : un nombre important de rapports sur les ESPE, de missions des inspections générales, de l'Assemblée nationale, du Sénat dans les ESPE, d'enquêtes des directions générales d'administration centrale. Les réactions des équipes d'ESPE sont relativement les mêmes :

« Il faut nous laisser rouler », dira une directrice d'ESPE, « On nous ausculte en permanence, on nous regarde comme des malades... Il faut nous laisser avancer et consolider », ou encore « En un an et demi, après les évaluations des étudiants, on a pu mettre les choses à plat et on a pu réfléchir à la cohérence pédagogique ; on a passé la première phase de mise en place et on entre dans une phase dynamique. » « Il faut maintenant nous laisser un an pour souffler et consolider la nouvelle offre votée » ; « Il faut arrêter d'ajouter des trucs (entendre les thèmes transversaux) ; on a l'impression d'une loi pas aboutie et qui n'a pas vu toutes les incidences sur le terrain (les cas particuliers ...). »

F-Construire la méthode d'évaluation des ESPE

1-Evaluation des enseignements des ESPE par les étudiants et les stagiaires

Concernant l'évaluation par les étudiants, les données sont encore parcellaires : les éléments fournis par certaines ESPE qui ont transmis leurs résultats d'enquêtes auprès des étudiants et enseignants stagiaires sur 2014-2015 à la DGESIP, font ressortir les tendances suivantes concernant les attentes des étudiants vis-à-vis de la formation :

- apprendre à gérer et à organiser une classe ;
- préparer le concours de recrutement au professorat ;
- acquérir des connaissances en didactique des disciplines.

Les étudiants sont globalement satisfaits de la formation. La richesse et la solidité de la formation résident dans l'alternance et la pratique des stages (92% des stagiaires considèrent l'alternance comme une plus-value). Dès lors, selon les stagiaires, celle-ci doit être développée.

Par ailleurs, les stagiaires se disent mieux informés des objectifs, contenus et modalités de contrôles des connaissances. En revanche, si l'organisation pédagogique est globalement positive, la charge de travail est jugée trop importante.

Enfin, les données de la démarche qualité soulignent que l'intérêt principal du volet du tronc commun est de donner une culture commune à tous les professeurs et éducateurs (34%) et de préparer au métier d'enseignement (26%)

Concernant l'évaluation des ESPE en tant que composantes des universités, le rapport des inspections générales³⁶, souligne l'importance fondamentale d'une évaluation dans la durée des effets de la nouvelle formation sur la qualité des enseignants et de leur pratique professionnelle. Il importe dès aujourd'hui d'en définir les indicateurs et les attendus, et de traiter avec rigueur la question de la mesure de la qualité de la formation dispensée à nos futurs enseignants et de ses effets sur la réussite des élèves. »

2-l'évaluation à venir par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES)

La DGESIP précise que les ESPE seront progressivement évaluées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) à l'instar des autres formations du Supérieur, inscrites dans les stratégies des établissements, les politiques de site et dans les contrats, présentées au CNESER avec les établissements au sein desquels elles sont constituées. Autorité administrative indépendante, le HCERES est chargé

-d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur et leurs regroupements, les organismes de recherche, les fondations de coopération scientifique et l'Agence nationale de la recherche ou, le cas échéant, de s'assurer de la qualité des évaluations conduites par d'autres instances ;

-d'évaluer les unités de recherche à la demande de l'établissement dont elles relèvent, en l'absence de validation des procédures d'évaluation ou en l'absence de décision de l'établissement dont relèvent ces unités de recourir à une autre instance ou, le cas échéant, de valider les procédures d'évaluation des unités de recherche par d'autres instances.

La DGESIP précise que « Le processus d'accréditation des établissements et des ESPE sera ainsi couplé pour appréhender l'offre de formation d'un site dans sa globalité, ce qui nécessite, au sein de la direction, d'associer le département des accréditations au dispositif. »

³⁶ Rapport conjoint IGEN-IGAENR n°2016-062, *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*, septembre 2016

Suggestions

-envisager la perspective de changer le format de l'évaluation et du suivi des ESPE, dans le sens d'une évaluation au même titre que les autres composantes, et non comme des entités à part

G-La mise en mouvement des pratiques et la création d'une culture professionnelle partagée : un objectif à atteindre

1-Le « tronc commun » : un élément structurant à redéfinir

Le rapport des inspections générales³⁷, préconise que le référentiel des compétences professionnelles soit l'élément de structuration de la formation commune et non une série d'entrées thématiques. De la même manière, le Comité de suivi s'est étonné d'entendre certaines définitions du « tronc commun » sous la forme d'énumération de thèmes. Il tient à rappeler que dans la loi du 8 juillet 2013, il est question d'«enseignements communs », et non de « tronc commun », terme que l'on trouve en réalité dans l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », article 2³⁸, d'où, lui semble-t-il, une ambiguïté entre le « tronc commun » et son objectif, comme le dit la loi, qu'est la : la « culture professionnelle partagée ».

Le tronc commun est ainsi décrit tantôt comme une série de thèmes (l'égalité filles-garçons, la laïcité, les valeurs de la République, l'hétérogénéité des élèves, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ...), et toujours comme une « matière » à part ou parallèle aux enseignements disciplinaires, ce qui contredit la métaphore botanique du « tronc » ... Un président d'université dira au Comité de suivi que le tronc « est écrit dans les maquettes mais [que] dans la réalité, on n'arrive pas forcément à remplir toutes les cases », montrant l'effet de marginalisation de ce tronc commun.

Aussi le Comité de suivi souhaite que **soit davantage rappelé l'objectif de « culture professionnelle commune »**, moins restrictive, moins contrainte, constituant l'objectif fixé par la loi et traduite dans le nouveau référentiel métier avec l'objectif d'intégrer la professionnalité au sein de l'enseignement des disciplines. Il reformule également sa recommandation concernant l'évolution des contenus des concours de recrutement vers la professionnalisation, seule susceptible d'amener l'ensemble du nouveau dispositif de formation à évoluer lui-même dans toutes ses dimensions.

³⁷ Rapport conjoint IGEN-IGAENR, *La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016*, n°2016-062, septembre 2016

³⁸ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Journal officiel du 29 août 2013

2-Etalement du segment de la formation initiale de la licence aux premières années d'exercice

L'évolution des contenus des concours de recrutement créerait en outre la possibilité d'étaler davantage le segment d'entrée dans cette « culture professionnelle partagée », de la licence aux deux années suivant la titularisation.

Le *Rapport d'information* de l'Assemblée nationale de Michel Ménard précité³⁹ préconise de son côté une « hiérarchisation des ambitions » par « l'identification des compétences professionnelles prioritaires à acquérir en fonction des besoins des stagiaires ». Le rapporteur estime que « l'État doit reconnaître cette nécessité en offrant aux ESPE particulièrement concernées une importante marge d'autonomie dans la hiérarchisation de ces contenus dès lors que les autres objectifs du tronc commun peuvent être abordés tout au long des premières années d'enseignement grâce à l'instauration d'une vraie formation continuée. ». De plus, le rapport propose de moderniser des contenus souvent trop théoriques alors qu'il s'agit « d'engager une construction cohérente des gestes fondamentaux du métier permettant à chaque enseignant d'adapter ses pratiques professionnelles aux situations diverses et complexes que sa carrière le conduit à aborder. »

Un directeur d'ESPE formule cette évolution en disant qu'il faut « changer de logique et passer de la vision « professeur de discipline chargé d'un morceau du tronc commun », à une vision intégrée, dans la mesure où c'est le tronc commun qui définit la formation et l'enseignement ». Les enseignants formateurs en ESPE doivent être recrutés « pour le projet qu'ils élaborent en fonction du tronc commun », « dans une logique géographique, pluridisciplinaire et pluri catégorielle. »

Il est apparu au Comité de suivi que la « culture professionnelle partagée » était également présente dans tous ces échanges, négociations et autres constructions, pas à pas, depuis maintenant trois années, de l'offre de formation, à travers les réflexions communes entre formateurs, tuteurs, et pas seulement dans l'offre des briques d'un tronc commun. « Notre culture commune, ce sont nos échanges de chaque jour. », dira un directeur d'ESPE.

Suggestions

- revenir à l'objectif de « culture professionnelle partagée » donné par la loi du 8 juillet 2013
- desserrer l'étau de formation initiale en l'étalant de la licence aux premières années d'exercice du métier

³⁹ Rapport d'information, Assemblée nationale, n 4075, 5 octobre 2016

IV-Recommandations générales

Clarifier la vision du métier d'enseignant pour en trancher le modèle de formation, en précisant notamment la répartition des rôles entre le formateur et le recruteur

Le Comité de suivi préconise, comme en 2015, **d'approfondir la réflexion sur les rôles respectifs de l'université et de l'employeur dans la formation**, en attirant l'attention sur le hiatus permanent existant pour un étudiant puis un stagiaire entre la préparation d'un master et un concours en M1 et la préparation d'un M2 tout en étant en responsabilité, dans lequel des logiques s'affrontent, diplomation par l'université et logique de validation, ou se superposent, quand le concours valide des connaissances que l'université valide de son côté dans un autre cadre, alors que parallèlement, le concours de recrutement ne comporte que peu d'évaluation des compétences professionnelles .

Ne revient-il pas à l'employeur de poser plus concrètement ses exigences à travers l'évolution des concours de recrutement ?

En outre, lors des auditions et visites dans les académies, le Comité de suivi a été frappé par la variété des qualifications données aujourd'hui au métier d'enseignant : « ingénieur », « animateur », « intellectuel », « transmetteur », « passeur », comme s'il n'était plus approprié de parler d'enseignant. Il avait déjà, en 2015, proposé que soit mieux défini le profil d'enseignant souhaité. Il lui a semblé qu'il était d'autant plus important, dans ce contexte d'interrogation et d'évolution, de continuer à en renforcer la formation, comme l'exige la compétence 14 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel :

-compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
-se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.

-réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

-identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles », dans un continuum qui corresponde à une vision du métier lisible dans la société, sur la base même de la formation qu'il implique. »

Enfin, le Comité de suivi tient à attirer l'attention sur la perspective qu'ouvre la récente loi relative à l'adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat, qui introduit un seuil de recrutement des étudiants : comment cette mesure réinterroge-t-elle les masters MEEF et, peut-être, la question de la place du concours.

Recommandations générales

GOUVERNANCE

L'identité de l'ESPE

- conforter l'identité de l'ESPE comme l'école supérieure où l'on apprend à devenir enseignant
- favoriser la maîtrise par les ESPE de leur pilotage propre : direction, pilotage, suivi et l'évaluation de l'action

Les engagements réciproques

- introduire dans tous les contrats de site un paragraphe explicite sur la formation des enseignants et les ESPE
- rendre plus concrètes les règles d'engagement de tous les partenaires de la formation

Les échelons de la formation

- favoriser l'établissement comme lieu de formation
- établir une carte des formations et des parcours à l'échelle nationale

FORMATION

Une logique de parcours en continu

- desserrer l'étau du master et la focalisation de la formation sur le M1-M2 en identifiant un parcours « devenir enseignant » intégrable par vagues, entre le L1 et le M1
- étaler le segment de la formation sur le L-T2 ou T3 en séquençant les contenus des enseignements communs

PROFESSIONNALISATION

Poursuivre la professionnalisation du concours

- renforcer l'universitarisation de la formation du premier degré et la professionnalisation de celle du second

Le rapprochement des cultures

- replacer l'appropriation de la « culture professionnelle partagée » comme intégrée aux disciplines
- favoriser toutes les formations rapprochant les cultures entre le premier et le second degré, en particulier autour de formations intégrant les apports des sciences cognitives

La recherche

- soutenir les démarches associant formation et recherche

V-Tableau récapitulatif du suivi de la mise en œuvre de la réforme de la formation

Délai de prise de la réglementation	Contenus de la réglementation et cohérence	Affectation des Moyens	Organisation Locale et nationale	Portage et communication	Accompagnement et pilotage Local et national	L'intégration de l'évaluation dans l'application	Mise en mouvement des pratiques	Logique de mise en œuvre Superposition ou substitution	Perception du changement par les acteurs et usagers de la loi
-------------------------------------	--	------------------------	----------------------------------	--------------------------	--	--	---------------------------------	--	---

Clé de lecture : ces items traduisent les observations et analyses proposées dans cette partie sur la mise en place de la réforme de la formation. Arrêt de l'observation 5 décembre 2016.

LES NOUVELLES INSTANCES

Introduction

LE CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES (CSP)

Introduction

Cette partie détaille, en les articulant, les 10 critères de suivi et d'évaluation propres au Comité de suivi de la loi concernant la mise en activité du Conseil supérieur des programmes (CSP) et du Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO), par rapport aux attentes du législateur, critères définis à l'occasion du rapport annuel 2015. Ils sont repris sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de chaque partie.

Dans son rapport annuel 2015, le Comité de suivi avait tenté d'alerter sur l'ampleur des missions dévolues à ces deux instances nouvelles qui touchent à la rénovation de l'organisation du système éducatif. Le CSP a été mis en œuvre à marche forcée, ce qui a amené cette instance à réintégrer des schémas de fonctionnement anciens pour l'élaboration des programmes d'enseignement, parfois en contradiction avec l'indépendance que lui confère la loi.

Concernant le CNESCO, il a, dans une première période de fonctionnement, davantage arrimé ses publications aux questions qui « font débat » et à l'actualité qu'aux besoins du système éducatif en matière d'évaluation, pourtant considérables, ce qui l'a amené à travailler souvent en dehors des missions assignées par la loi.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

LE CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES (CSP)

I-Rappel des recommandations du Comité de suivi en 2015

En 2015, le Comité de suivi avait rappelé que la sensibilité de la question des programmes d'enseignement disciplinaires en France, particulièrement autour de ceux d'Histoire, terrain de concurrence et d'influence entre différentes entités, avait rendu difficile la tâche du CSP pour œuvrer en toute indépendance. De plus la charge confiée au CSP d'élaborer la totalité des programmes, par rapport aux moyens alloués, s'était traduite par un retard dans le calendrier de livraison, dommageable pour la réception de la réforme auprès des enseignants. Enfin, le recours à certains fonctionnements anciens d'élaboration des programmes, dont la prise en charge de l'organisation des consultations et de leur synthétisation par la DGESCO, a rendu confuse la perception de la place et du rôle de cette instance dans l'ensemble du paysage institutionnel et en particulier auprès des enseignants.

Le Comité de suivi de la loi avait donc recommandé la clarification de la position du CSP au sein du système éducatif auprès des différents acteurs, notamment par rapport aux instances participant au travail sur les programmes d'enseignement (direction générale de l'enseignement scolaire -DGESCO- et inspection générale de l'éducation nationale -IGEN-), en

amont et en aval, en explicitant l'indépendance que lui assigne la loi et en redessinant un schéma de fonctionnement communicable à tous les acteurs du système éducatif.

II- Synthèse

Le Comité de suivi ne peut que faire le constat de l'immensité de la tâche accomplie par le CSP qui a livré l'intégralité des programmes d'enseignement demandés pour l'école et le collège. Le simple récapitulatif des différents programmes et enseignements transversaux qui ont pu être publiés sur la base des propositions du CSP est impressionnante.

Aujourd'hui, le Comité de suivi pose la question des raisons profondes de l'année de retard de la livraison des nouveaux programmes : temps de rodage d'un fonctionnement, nécessité d'une clarification du processus global menant à la publication des programmes et de la place de chaque type d'acteurs de ce processus, résistance à l'indépendance conférée au CSP. En outre, eu égard aux chantiers que le CSP n'a pas engagés, extrêmement importants, tels la formation des enseignants, l'introduction des pratiques numériques dans les pratiques pédagogiques, les programmes du lycée, le baccalauréat, le Comité de suivi se pose également la question de savoir si la redéfinition du statut d'indépendance du CSP par rapport au ministre en charge de l'éducation ne mérite pas d'être posée.

III-Suivi de la mise en œuvre

A-Des chantiers réalisés de grande ampleur

1-Les chantiers terminés

La charte des programmes

Lettre de saisine du 4 octobre 2013

Texte remis le 24 avril 2014

Recommandations pour la mise en œuvre du programme de l'école élémentaire

Lettre de saisine du 19 février 2014

Texte remis le 15 mai 2014

Texte publié au Bulletin Officiel du 19 juin 2014

Premières propositions pour l'évaluation des élèves

Auto-saisine du Conseil supérieur des programmes

Texte remis le 20 novembre 2014

Avis sur la note de vie scolaire

Lettre de saisine du 4 octobre 2013

Texte remis le 21 novembre 2013

Le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)
Texte remis le 8 juin 2014
Lettre de saisine suite à la consultation nationale du 19 décembre 2014
Texte post consultation remis le 12 février 2015
Présentation au Conseil supérieur de l'éducation le 12 mars 2015
Publication au Bulletin Officiel du 23 avril 2015

Le projet de programme pour l'école maternelle

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)
Texte remis le 3 juillet 2014
Lettre de saisine suite à la consultation nationale des enseignants du 19 décembre 2014
Texte post- consultation remis le 22 janvier 2015
Présentation du texte au Conseil supérieur de l'éducation du 5 février 2015
Publication au Bulletin Officiel du 26 mars 2015

Les projets de programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) de l'école élémentaire et du collège

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)
Textes remis le 9 avril 2015
Lettre de saisine suite à la consultation des enseignants du 1^{er} juillet 2015
Textes post-consultation remis le 18 septembre 2015
Présentation au Conseil supérieur des programmes les 7 et 8 octobre 2015
Publication au Bulletin Officiel du 26 novembre 2015

Le projet de programme pour l'enseignement moral et civique à l'école élémentaire et au collège

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)
Texte remis le 3 juillet 2014

Le projet de programme pour l'enseignement moral et civique

CAP et baccalauréats général, professionnel et technologique
Lettre de saisine du 4 octobre 2013
Texte remis le 18 décembre 2014
Textes post- consultation remis le 20 mars 2015
Présentation au Conseil supérieur des programmes le 4 avril 2015
Publication au Bulletin Officiel du 25 juin 2015

Le projet de référentiel pour le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)
Texte remis le 11 décembre 2014

Présentation au Conseil supérieur de l'éducation le 3 juin 2015
Publication au Bulletin Officiel du 7 juillet 2015

Le projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)
Texte remis le 18 décembre 2014
Présentation au Conseil supérieur de l'éducation le 28 mai 2015
Publication au Bulletin Officiel du 7 juillet 2015

Le projet de programme de l'enseignement d'exploration informatique et création numérique

Lettre de saisine du 26 janvier 2015
Texte remis le 19 mai 2015
Présentation au Conseil supérieur de l'éducation le 2 juillet 2015
Publication au Bulletin Officiel du 27 août 2015

Le projet de programme de l'enseignement de complément

Langues et cultures de l'Antiquité au collège
Lettre de saisine du 13 mai 2015
Texte remis le 17 décembre 2015
Présentation au Conseil supérieur de l'éducation le 21 janvier 2016

Les programmes issus des propositions du CSP couvrent la maternelle et la scolarité obligatoire (programmes d'enseignement des cycles 1 à 4), mais également leur cadre (le socle commun), leurs principes propres (Charte des programmes) ainsi que leur évaluation et les enseignements transversaux (éducation artistique et culturelle...), ce qui constitue un segment très important du système scolaire actuel français.

A la lecture de la liste des propositions du CSP, on peut faire état de l'énormité de la tâche accomplie.

Dans son *Rapport d'activité du CSP Octobre 2013 - décembre 2015*⁴⁰, le CSP se positionne par rapport aux attentes du législateur pour décrire le caractère global de l'ensemble produit :

« C'est la première fois qu'il était demandé à une même instance officiellement créée à cette fin d'élaborer tout un ensemble curriculaire. [...] La mission qui lui a été confiée était elle aussi inédite dans l'histoire des prescriptions pédagogiques en France puisqu'elle lui a permis de faire découler les programmes d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini comme le curriculum national pour la scolarité obligatoire selon la finalité souhaitée par le législateur et de rédiger des programmes selon des cycles de trois ans. »

Du point de vue de la cohérence de la réglementation, premier critère de la grille d'évaluation du Comité de suivi, ce dernier ne peut que souligner celle du système d'inter référence introduit dans les arrêtés de programmes d'enseignement, avec une mise en correspondance

⁴⁰ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/164000266/>

systématique entre les éléments de programme des cycles et les domaines du socle, dans une « homologie structurelle entre les programmes des différents cycles », est-il écrit dans le rapport du CSP.

Chaque programme de cycle est présenté par

- le rappel des domaines du socle ;
- le détail des compétences travaillées dans chaque discipline, avec référence aux domaines du socle ;
- la définition des attendus de fin de cycle.

A noter que la discipline Histoire maintient dans le programme des repères annuels de progression, principe contraire à la logique du cycle et à l'esprit de la loi. Comme disent les enseignants, l'histoire n'est pas « soclée ». Dans certains établissements, cela est source de tension entre les enseignants.

2-Les chantiers que le CSP n'a pas engagés, néanmoins importants pour la cohérence du fonctionnement du système éducatif

a-Rappel des missions que la loi donne au CSP

L'article 32 de la loi du 8 juillet dispose que « Le Conseil supérieur des programmes émet des avis et formule des propositions sur » :

« 1° La conception générale des enseignements dispensés aux élèves des écoles, des collèges et des lycées et l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs ;

« 2° Le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires, en veillant à leur cohérence et à leur articulation en cycles, ainsi que les modalités de validation de l'acquisition de ce socle ;

« 3° La nature et le contenu des épreuves des examens conduisant aux diplômes nationaux de l'enseignement du second degré et du baccalauréat ainsi que les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ;

« 4° La nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés, les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les candidats présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ainsi que les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants.

« Art. L. 231-16.-Le Conseil supérieur des programmes remet chaque année aux ministres chargés de l'éducation nationale et de l'agriculture un rapport sur ses travaux et les suites qui leur ont été données. Ce rapport est transmis au Parlement et au Conseil économique, social et

environnemental. Les avis et propositions du Conseil supérieur des programmes sont rendus publics. »

b-Les chantiers à engager : le lycée et la formation des enseignants

Parmi les chantiers assignés par la loi au CSP, on compte ceux que le CSP n'a pas encore engagés :

- les programmes d'enseignement au lycée,
- les examens conduisant au baccalauréat.

Mais il y a aussi les chantiers qui ont été engagés d'une manière ou d'une autre par l'institution scolaire en dehors du CSP alors qu'ils figuraient parmi ses missions :

- les concours de recrutement des enseignants,
- l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques.

Enfin, on compte également des chantiers engagés exclusivement par l'administration centrale et les académies, auxquels le CSP aurait pu participer, mais qui n'ont pas été laissés à son initiative :

- les consultations sur les programmes,
- la communication sur l'élaboration des programmes.

La question est en réalité de préciser quel est réellement le périmètre d'action du CSP et, comme on le voit, les frontières ne sont parfois pas ni tout à fait stables ni définies. La question du temps imparti et la contrainte sous laquelle le CSP a dû travailler n'ont sans doute pas contribué à régler cette question de la répartition ou de la coordination des tâches et un accord fonctionnel a dû être trouvé entre le CSP et l'inspection générale de l'éducation nationale.

Dans son *Rapport d'activité du CSP Octobre 2013 - décembre 2015*⁴¹, le CSP formule ainsi les chantiers pour lesquels il se dit prêt à travailler :

- « aider tous les acteurs concernés à mieux comprendre, s'approprier et faire vivre l'esprit du nouvel ensemble constitué »,
- « réfléchir à la formation dispensée au lycée, général, technologique et professionnel, en lien avec les premières années des études supérieures, et en tenant compte d'un socle commun réécrit et des nouvelles orientations des programmes de la scolarité obligatoire »,
- « réfléchir à la formation des maîtres, initiale et continue, notamment dans la perspective d'une meilleure appropriation des changements en matière de programmes scolaires »

⁴¹ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/164000266/>

B-Prise en charge par le CSP de la communication sur ses travaux à l'intention du ministre en charge de l'éducation

A la cohérence de la réglementation devrait s'adosser sa clarté pour l'utilisateur. Il apparaît essentiel que la fabrication des programmes d'enseignement soit parfaitement transparente pour l'utilisateur et que d'autre part, la communication en direction des familles, soit claire. De ce point de vue, il a souvent été dit au Comité de suivi que l'explication des principes de fonctionnement de ces nouveaux programmes n'était pas nécessairement tâche aisée pour les inspecteurs pédagogiques, en particulier lors des formations en direction des enseignants. On imagine alors que la communication en direction des familles n'est pas aisée non plus. Comme on l'a précisé dans la partie sur la priorité au premier degré de ce rapport, l'attention des enseignants est actuellement focalisée sur l'évaluation, et il en est de même pour les familles que les nouvelles modalités d'évaluation du nouveau brevet inquiètent.

La question demeure de savoir qui, du CSP ou de la DGESCO doit s'atteler à cette communication, comment, et en direction de quelle cible pour chaque structure.

Des schémas de présentation du nouveau brevet ont été mis en ligne par le ministère, avec un fonctionnement avant/après le nouveau brevet, très clair pour les parents et les enseignants. Concernant ces derniers, on peut regretter que les données sur la manière dont les programmes ont été élaborés, les réflexions et débats qui ont accompagné cette élaboration et pourraient être intégrés dans la communication des programmes finalement arrêtés manquent.

Or, dans l'Etude d'impact du projet de loi⁴² (21 janvier 2013), partie II.2.4. « Impact de la disposition envisagée », volet « Impact pédagogique », on peut relire avec intérêt les attendus liés à la création du CSP par rapport aux enseignants :

« La mise en place du Conseil supérieur des programmes doit permettre de remporter une plus grande adhésion des corps enseignants à toute nouvelle mesure concernant les programmes, les examens ou la formation des enseignants :

- les avis du CSP rendus publics permettront d'éclairer les décisions ;
- les enseignants seront davantage associés à la conception des programmes, d'une part parce qu'ils seront représentés au sein du CSP et, d'autre part, parce qu'ils seront consultés de façon plus systématique ;
- une meilleure information générale permettra de restaurer la confiance et de mieux transmettre l'esprit des réformes. »

⁴² <http://www.assemblee-nationale.fr/14/projets/pl1721-ei.asp>

Suggestion

- préciser les modalités d'intervention du CSP dans le domaine de la communication en direction des enseignants par rapport à la DGESCO
- fournir des outils de communication aux inspecteurs et aux enseignants sur les nouveaux programmes et le nouveau brevet, intégrant les axes de travail ayant abouti aux nouveaux textes réglementaires
- construire une communication simple autour des nouveaux programmes et du nouveau brevet en direction des familles, cette dernière restant la prérogative du ministre en charge de l'éducation

C-Objectiver le temps nécessaire à l'élaboration d'un nouveau programme, incluant l'évaluation des programmes existants

Il est certain qu'eu égard à l'ampleur de la tâche à accomplir et en particulier parce que, pour la première fois, il avait été décidé que tous les programmes devaient être appliqués simultanément, le CSP a été soumis à des contraintes de temps extrêmement resserrées, même s'il en souligne l'un des aspects positifs : « Ces contraintes temporelles ont eu des aspects positifs dans la mesure où la condensation des travaux sur une période inférieure à deux ans a favorisé leur convergence grâce à la fécondité des échanges pendant ce temps très dense. »

Mais de quel temps s'agit-il ?

Le temps de l'organisation :

- le temps de la structuration de la nouvelle entité : de ce point de vue, le rapport annuel 2015 du Comité de suivi a notamment décrit le démarrage difficile du CSP, avec le changement de présidence intervenu après quelques mois de fonctionnement, ce qui n'a pas favorisé une prise de rythme rapide, puis continue et régulière ; deux autres démissions ont eu lieu, parmi les membres parlementaires, autour de l'été 2016, par désaccord avec la manière de travailler, en particulier avec le cabinet de la ministre en charge de l'éducation ;
- le temps du rodage de la nouvelle structure : la diversité et le nombre de groupes d'experts à mettre en activité a sûrement contribué à la lenteur des premières publications et de l'organisation générale de la structure.

Le temps de l'expertise :

- le temps de la réflexion, des débats, des échanges, des partenariats ;
- le temps de la recherche sur l'objet : comparaisons internationales, études, évaluations ;
- le temps de l'évaluation de l'existant.

Le temps de la production, enfin :

- temps de la rédaction d'une proposition de texte ;
- temps des différentes étapes de consultation et des débats ;
- temps de la rédaction définitive ;
- temps de la publication.

Mais le législateur s'interroge également sur un temps institutionnalisé dans le processus d'élaboration d'une loi et que matérialise l' « étude d'impact » qui la précède :

le temps de l'évaluation de l'existant et du diagnostic, qui est, peut-être, celui qui fait le plus « perdre » du temps... Ce manque est signalé par le CSP lui-même dans son *Rapport* :

« Le Conseil a donc été amené à s'interroger sur la manière de s'engager dans une refonte de programmes d'enseignement sans disposer d'un bilan de la mise en œuvre des programmes en application. En effet, la connaissance à la fois des difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves et des aspects que ceux-ci jugent positifs dans les programmes constitue une base de réflexion essentielle dans l'écriture d'un programme, or cette question est très inégalement documentée, les données étant très dispersées ou manquantes pour l'enseignement secondaire. »

Le Comité se demande si à l'endroit précis de l'évaluation des programmes, la relation entre le CSP et l'inspection générale de l'éducation nationale ne pourrait pas être précisée.

Conjointement, il apparaît nécessaire de renforcer la collaboration avec la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), les évaluations des élèves permettant également de cerner ce qui a été assimilé dans les programmes.

Suggestions

- objectiver les nouveaux programmes dans un schéma comparatif avant/après
- construire une collaboration avec l'IGEN et la DEPP autour de l'évaluation des programmes
- faire entrer le CSP dans la communication sur les nouveaux programmes en présentant les problématiques rencontrées lors de la fabrication des propositions initiales de manière à intégrer les enseignants dans l'évolution du système éducatif auquel ils appartiennent et dont ils sont les garants

D-Objectiver les modalités de travail entre le CSP et les instances compétentes sur l'élaboration des programmes

Le Comité de suivi a déjà fait état, dans son rapport annuel 2015, de fonctionnements qui remettaient en cause le principe d'indépendance conféré par la loi au CSP.

Sa suggestion principale était d'« établir un schéma général de fonctionnement des différentes entités jouant un rôle dans l'élaboration des programmes entre elles » (CSP, DGESCO, IGEN), ce à quoi il souhaiterait ajouter que ce schéma doit être parfaitement institutionnalisé et non seulement être le fruit d'un équilibre », comme l'écrit le CSP dans son rapport : « Mis en place afin de répondre à un besoin de transparence et d'indépendance dans l'élaboration des programmes, le Conseil a eu conscience dès l'origine qu'il fallait trouver un mode de travail efficace, qui respecte et valorise à la fois les compétences de chacun, avec la direction générale de l'enseignement scolaire et l'inspection générale, qui se partageaient jusque-là la prise en charge de ce travail. Un équilibre a ainsi pu être trouvé, qui gagnerait à être assuré de façon plus explicite. »

L'exemple de la participation du CSP aux séances du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) paraît intéressant à étudier.

Suggestion

- reprendre le schéma de fonctionnement du CSP avec les différentes composantes de l'administration centrale (DGESCO, IGEN)
- examiner la pertinence d'une collaboration entre le CSP et les instances consultatives (CSE)

E-Une mise en œuvre des programmes et l'adaptation des pratiques professionnelles à observer et évaluer en continu

De même, mais en amont, l'idée d'une évaluation dès la mise en application des nouveaux programmes paraît intéressante à expérimenter. Le Comité de suivi évoque dans la partie de ce rapport consacrée à la mise en œuvre de la réforme de la priorité au primaire et au cycle 3 la perspective d'une instance de suivi de la scolarité obligatoire et des formations, sous la forme d'une agence qui pourrait être instaurée pour suivre la mise en œuvre des nouveaux programmes, des nouveaux dispositifs d'aide personnalisée, des cycles, sous l'angle de l'évaluation et eu égard à la demande sociale, en convoquant à la réflexion des experts, la société civile, des représentants du monde économique, des spécialistes de la comparaison internationale. Le CSP et le CNESCO devraient être étroitement associés cette démarche et proposer des méthodologies d'évaluation.

Suggestion

- réfléchir à la manière d'intégrer l'évaluation des programmes et le changement des pratiques dès la mise en œuvre, par la définition d'attendus
- saisir le CNESCO et le CSP d'une commande destinée à intégrer l'évaluation dans toutes ses dimensions (évaluation des acquis des élèves, auto évaluation, évaluation de la faisabilité des programmes) dans la pratique professionnelle des enseignants et des corps d'encadrement

IV-Recommandations générales

Le CSP est une instance jeune qui a été soumise à une contrainte temporelle forte et confrontée à un fonctionnement institutionnel ancien qu'il n'a pas été facile de faire évoluer. Il conviendrait d'aider le CSP à trouver son identité d'instance indépendante, en revisitant d'une part son fonctionnement (de type « CNP » ou agence indépendante) mais également le positionnement qu'elle doit avoir par rapport au ministre en charge de l'éducation.

Il semble au Comité de suivi que son indépendance a été suffisante mais que les liens fonctionnels avec l'inspection générale de l'éducation nationale et la DGESCO ne soient pas satisfaisants. Il s'étonne en outre de l'inexistence des relations entre le CSP et le CNESCO.

Enfin, il paraît au Comité de suivi qu'une évaluation du CSP pourrait être mise en place. L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche pourrait y contribuer.

Recommandations générales

L'INDEPENDANCE DU CSP

-préciser la notion d'indépendance et la traduire sous la forme d'un schéma de fonctionnement où les mandats et délais pour chaque entité soient définis à chaque nouveau chantier

-établir un calendrier général prévisionnel de production

-réfléchir à un modèle tirant davantage la leçon de la nature indépendante du CSP, sous la forme d'une agence dotée de moyens matériels et humains et de mandats mieux adaptés à ses missions

L'EVALUATION DU CSP

-évaluer l'action du CSP en tant qu'instance

V-Tableau récapitulatif du suivi de la mise en œuvre du Conseil supérieur des programmes

Délai de prise de la réglementation	Contenus de la réglementation et cohérence	Affectation des Moyens	Organisation Locale et nationale	Portage et communication	Accompagnement et pilotage Local et national	L'intégration de l'évaluation dans l'application	Mise en mouvement des pratiques	Logique de mise en œuvre Superposition ou substitution	Perception du changement par les acteurs et usagers de la loi
-------------------------------------	--	------------------------	----------------------------------	--------------------------	--	--	---------------------------------	--	---

Clé de lecture : figure dans le tableau l'état d'application des mesures liées à la création du CSP. Arrêt de l'observation au 5 décembre 2016.

I-Rappel des recommandations du comité de suivi en 2015

Dans son rapport annuel 2015, le Comité de suivi avait rappelé la forte attente du législateur en matière d'évaluation en créant le CNESCO dans la loi. Il invitait ce dernier à se saisir pleinement des missions qui lui avaient été assignées et en particulier celle d'évaluer les méthodes d'évaluation à l'intérieur du système éducatif afin d'y développer une culture de l'évaluation.

Il lui semblait que la revendication par le CNESCO d'un traitement exclusif de thèmes d'actualité et de sujets qui « font débat » dans la société française, comme cela était écrit sur la page internet de présentation du CNESCO, n'était pas en phase avec les attentes du législateur et ne traduisait pas le statut d'« indépendance » que la loi lui avait donné.

Aussi le Comité de suivi recommandait une clarification de la mission du CNESCO et l'élaboration d'un tableau de bord.

A-Rappel des missions conférées par la loi

Trois missions, une obligation de compte-rendu d'activité, un thème à évaluer

Dans son article 33, la loi fixe les trois missions du CNESCO :

- réaliser ou faire réaliser des évaluations ;
- se prononcer sur les méthodologies et les outils des évaluations conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale ainsi que sur les résultats de ces évaluations ;

- donner son avis sur les méthodologies, sur les outils et sur les résultats des évaluations des systèmes éducatifs conduites dans le cadre de programmes de coopération européens ou internationaux.

La loi fixe également au CNESCO l'obligation de remettre chaque année un rapport sur ses travaux aux ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole.

Enfin, il lui est demandé d'évaluer « les politiques publiques mises en œuvre pour scolariser en milieu ordinaire les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. »

B-Dans le rapport annexé : un rôle central donné au CNESCO

Dans le rapport annexé, le CNESCO est mentionné

- dans la partie consacrée à l'engagement d'une modification de l'organisation et du contenu des enseignements et de leur évaluation ;

- dans l'axe « Evaluer » :

« Le pilotage des politiques éducatives nécessite d'avoir une vision globale du fonctionnement et de l'efficacité du système éducatif. L'évaluation doit être scientifique, indépendante et apporter une aide à la décision politique et à la mise en œuvre de réformes. »

Le CNESCO « doit contribuer à rendre transparent l'ensemble du processus d'évaluation. Ses champs d'investigation couvrent toutes les composantes de l'enseignement scolaire, l'organisation du système éducatif et ses résultats. Il peut être saisi ou s'autosaisir ».

II- Synthèse

Le CNESCO, par les synthèses qu'il réalise des études et évaluations existantes et une politique de communication et d'animation très active, contribue à la diffusion des connaissances sur le système éducatif auprès des acteurs.

Il est attendu maintenant qu'il engage une réelle évaluation du système éducatif, de ses résultats et de son efficacité, par une activité d'expertise des évaluations existantes et de production de cette expertise.

L'objectif est également de bâtir les outils d'une diffusion des compétences d'évaluation à l'intérieur du système éducatif, susceptibles de devenir partie intégrante de la culture professionnelle de chacun des personnels et à chaque niveau de l'action publique.

III-Suivi de la mise en œuvre

A-Un recentrage de l'attractivité du CNESCO sur ses missions et la réalisation de la thématique imposée par la loi

1-Un recentrage de la communication du CNESCO sur les missions que lui fixe la loi

En 2015, les objectifs que se fixait le CNESCO dans ses communications étaient formulés ainsi : « Le Cnesco répond aux questions que la société française se pose sur l'école en mobilisant un réseau de chercheurs français et internationaux », autour de 9 thèmes », dont le Comité de suivi relevait qu'ils étaient relativement éloignés des préoccupations liées à l'évaluation du système : « Les apprentissages scolaires », « Les inégalités scolaires », « Le cloisonnement des parcours scolaires », « La gouvernance du système scolaire », « Les ressources humaines dans l'Éducation », « Le rôle des parents », « La qualité de vie à l'école », « L'école et la démocratie », « L'école et la mondialisation ». Ces thèmes étaient justifiés ainsi par le CNESCO : « porter un jugement scientifique sur les principales questions qui sont posées aujourd'hui à l'école », « dimensions cruciales mais aussi sur des sujets restés dans l'ombre ». Le Comité de suivi notait que parmi ces thématiques, ne figurait pas celle de l'évaluation des résultats du système éducatif ni celle de la méthodologie.

En 2016, le Comité de suivi remarque que les missions identifiées par le CNESCO dans le cadre de sa communication internet sont désormais celles fixées par la loi : « évaluer le

fonctionnement et les résultats du système scolaire », « diffuser les résultats de l'évaluation et de la recherche », « expertiser les méthodologies d'évaluation de l'Éducation nationale et des organisations internationales »⁴³.

Le rapport annuel du CNESCO

Le CNESCO a rendu un rapport d'activités le 7 décembre 2015.

2-Le traitement du thème fixé par la loi : l'école inclusive

En effet, l'article 33 fixait au CNESCO pour mission de produire une évaluation sur « les politiques publiques mises en œuvre pour scolariser en milieu ordinaire les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. »

En janvier 2016, le CNESCO a organisé une Conférence de comparaisons internationales intitulée : « Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire, et parcours individuel », en partenariat avec le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), le secteur de l'éducation de l'UNESCO et l'Agence européenne pour l'éducation inclusive et adaptée⁴⁴. La conférence a été l'occasion de répertorier toutes les approches de l'inclusion existantes et d'en dégager les principales lignes de constat et en particulier de nombreuses disparités dans la prise en charge des élèves en situation de handicap.

B-Des publications qui contribuent à la diffusion des études existantes

Les activités du CNESCO prennent quatre formes : les rapports et notes d'analyse, les conférences de comparaisons internationales, les conférences de consensus, le forum des écoles.

Les études du CNESCO sont proposées en ligne sur le site selon un même schéma très pédagogique, permettant de faire le tour des études existant sur chaque thème : la présentation du thème, une synthèse, une liste d'entrées génériques commençant par les « préconisations du CNESCO » et un « dossier de ressources », lui-même constitué d'un « dossier de synthèse » et d'un « rapport scientifique ».

Les conférences de consensus et conférences internationales abordent des thèmes récurrents et sensibles dans le système éducatif (la lecture, la mixité sociale, le redoublement). La qualité des scientifiques auxquels le CNESCO fait appel est reconnue.

Les conférences de consensus, en particulier celles sur la lecture et la numération, ont eu un écho important dans la presse mais également dans le système éducatif, en particulier auprès des inspecteurs pédagogiques, dont certains ont dit au Comité de suivi qu'ils regrettaient de ne

⁴³ <http://www.cnesco.fr/fr/accueil/>

⁴⁴ <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/>

pas pouvoir consacrer davantage de temps à ce type de manifestations et au matériau scientifique constitué à cette occasion.

D'une manière générale, les études consistent en des compilations d'études existantes, auxquelles s'intègrent parfois des enquêtes dites « inédites » (comme celle auprès d'étudiants dans l'étude sur l'attractivité du métier d'enseignant) et des contributions scientifiques nouvelles, notamment dans le cadre des conférences. Les données de la DEPP et de l'OCDE sont massivement utilisées.

Concernant le financement du CNESCO, en 2015, « près de la moitié des ressources du CNESCO correspondent à des ressources propres collectées par le CNESCO » lui-même (rapport d'activité du CNESCO en 2015).

Sur un total de 482 665 euros de total, 273 000 euros sont abondés par le ministère, 209 665 euros sont fournis par des partenaires. En 2014, le total comptait 197 256 euros, 133 000 étaient abondés par le ministère, 64 256 euros fournis par des partenaires. Le Comité de suivi remarque à cette occasion que le montant fourni par le ministère a presque doublé en une année.

Lors des rencontres avec les cadres pédagogiques en académies, le Comité de suivi a pu constater que les communications du CNESCO étaient jugées utiles et intéressantes même si elles reprennent souvent des études existantes.

Suggestion

- veiller à faire correspondre les publications avec les besoins du système éducatif en posant une programmation
- aider à la diffusion des synthèses de recherches réalisées par le CNESCO dans le système éducatif

C-Des publications souvent utilisées dans les débats

On ne peut que remarquer que les publications du CNESCO sont souvent raccordées à l'actualité et au contexte réel du sujet traité :

- le dossier « Comparaison PISA-TIMSS » a été proposé juste après la publication officielle de ces enquêtes ; leur date de publication étant connue très en amont, on imagine que le CNESCO peut s'y préparer ;
- « Les grands débats du baccalauréat » et ses synthèses de recherches ont été proposés en juin 2016.

Aussi sont-elles souvent citées dans les débats médiatisés et le CNESCO est souvent sollicité pour répondre de ses publications dans les médias audiovisuels et écrits.

Certains sujets, comme le soulignait le rapport annuel du Comité de suivi, ont fait l'objet de traitements très médiatiques, par exemple les sujets sur la notation (2014) ou le redoublement (2015), la Numération (Novembre 2015), la Lecture (Mars 2016), l'École inclusive (Janvier 2016), l'Attractivité du métier d'enseignant (Novembre 2016).

Certains autres, traités en 2016 par le CNESCO, ont suscité des réactions très médiatiques, mais également de chercheurs. Ainsi, le bilan fait par le CNESCO sur les *Inégalités sociales et migratoires*⁴⁵ traitant notamment de l'éducation prioritaire, a-t-il provoqué une série de réactions de scientifiques dans la presse : le rapport est notamment remis en cause par le chercheur Pierre Merle, sociologue, professeur à l'université européenne de Bretagne (Le Monde, 8 octobre 2016⁴⁶) pour sa qualité peu scientifique ; Marc Douaire, président de l'association Observatoire des zones prioritaires (OZP) (Café pédagogique, 28 septembre 2016⁴⁷), qui reproche au rapport de méconnaître l'évolution récente de l'éducation prioritaire et souligne l'arrivée de cette publication dans un temps politique propice aux réexploitations ; le sociologue François Dubet, souligne également, le contexte dans lequel est publié ce rapport, qui pourrait favoriser sa surinterprétation.

Mais d'autres chercheurs ont souligné que cette étude a permis une réflexion sur les zones d'éducation prioritaires.

En effet, les dernières publications, qui correspondent à un temps politique particulier, en fin de quinquennat et en période de « primaires », organisées par les partis politiques, se voient reprises et utilisées dans les débats politiques. C'est le cas de la publication « Comparaison PISA-TIMSS », novembre 2016⁴⁸.

Enfin, certains sujets ne sont repris que dans les médias spécialisés, celui sur l'enseignement professionnel, par exemple.

L'hypermédiatisation des synthèses de recherche est sans doute utile à la diffusion des questions sur l'éducation dans la société, mais est-elle utile à l'évolution et l'évaluation du système éducatif, comme le demande la loi, telle est la question que pose le Comité de suivi.

Suggestion

- inciter le CNESCO à solliciter un débat scientifique exhaustif autour de ses sujets de travail avant de publier
- veiller à prioriser la diffusion des connaissances et des recherches dans le système éducatif par rapport à leur médiatisation

⁴⁵ <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>

septembre 2016

⁴⁶ http://www.lemonde.fr/idees/article/2016/10/08/le-rapport-du-cnesco-une-evaluation-discutable-de-l-education-prioritaire_5010314_3232.html

⁴⁷

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/09/28092016Article636106436865526651.aspx>

⁴⁸ <http://www.cnesco.fr/fr/comparaison-pisa-timss/>

D-Des attentes encore faibles à l'égard du CNESCO en matière d'évaluation

1-Accompagnement des grands chantiers éducatifs pour y insuffler une culture de l'évaluation

Si les publications du CNESCO concernent bien certains aspects du système éducatif, elles sont peu en lien avec les grands chantiers engagés par la loi. Dans son rapport annuel 2015, le Comité de suivi appelait de ses vœux l'évaluation par le CNESCO de thèmes liés à la mise en place de la priorité au premier degré et de la scolarité obligatoire. La scolarisation des enfants de moins de trois ans, le socle commun, la mise en place du diplôme national du brevet et des modalités nouvelles d'évaluation des élèves, sur la base de programmes de cycles et par compétences, devraient faire partie des domaines d'étude du CNESCO. De même, la question de la nouvelle formation des enseignants et celle de l'évaluation des personnels, avec la création du PPCR, auraient peut-être été nourries par un état des pratiques et une approche scientifique que le CNESCO aurait pu orchestrer.

Le Comité de suivi, lors de ses rencontres nombreuses avec les acteurs de terrain, a pu constater que la mission du CNESCO sur le développement d'une culture de l'évaluation n'était pas connue alors même que ce point demeure le plus faible au sein des pratiques à tous les niveaux du système.

Suggestion

-établir avec le CNESCO une programmation des études liée aux grands chantiers engagés par le ministère sur la base d'un répertoire des besoins établi au niveau national

2-Le CNESCO dans le paysage de l'évaluation : un rôle à préciser

La présidente elle-même a déclaré devant le Comité de suivi que le CNESCO était un « ovni » dans le paysage institutionnel, ce qui ne peut être satisfaisant au regard des enjeux de l'évaluation et de la mission confiée au CNESCO par le législateur.

Parallèlement, sur le site du ministère (education.gouv.fr), une page très dense est consacrée à l'évaluation au sein du système et sur le système⁴⁹, incluant les organismes internationaux. Le CNESCO n'y figure à aucun endroit.

« Le ministère de l'éducation nationale mène une politique cohérente d'évaluation au niveau national, seul ou avec des organismes spécialisés. L'objectif est d'insuffler, au sein du système éducatif, une culture de l'évaluation fondée sur la recherche de la performance :

-Évaluation des enseignements
Par le ministère

⁴⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html>

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)
Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale
Par des centres de recherche spécialistes des questions de pédagogie
Des centres de recherche sont spécialistes des questions de pédagogie, en particulier
l'institut français de l'éducation (Ifé)

-Évaluation des politiques éducatives

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

-Évaluation de la gestion

Par l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
Par la Cour des comptes

-Évaluations nationales

La Depp

Les cycles d'évaluation

Les notes d'information portant sur les évaluations nationales

Les notes du ministère

-Comparaisons internationales

Association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le domaine scolaire
(IéA)

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco)

Réseau Eurydice d'informations sur les systèmes et les politiques d'enseignement en
Europe

Commission européenne

Études internationales récentes : Enquête PISA, Enquête PIRLS, Enquête TALIS

A cette liste établie par le ministère de l'éducation le Comité de suivi suggère d'intégrer la Cour
des comptes et le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
(HCERES), en particulier concernant la formation des enseignants.

Il faudrait donc que le CNESCO trouve sa place dans l'ensemble des évaluations du et sur le
système scolaire français.

Suggestions

-situer l'activité du CNESCO dans le paysage général de l'évaluation du système scolaire
-polariser l'activité du CNESCO sur la question de l'évaluation dans le système éducatif,
évaluation des élèves, évaluation des pratiques, évaluation du système

IV-Recommandations générales

Les analyses du Comité de suivi de la loi dans son rapport de 2015 demeurent sensiblement les mêmes dans leur esprit, dans le sens où le CNESCO doit orchestrer ses missions tel que le législateur les a inscrites dans la loi. « Il apparaît clairement que le CNESCO s'attache aujourd'hui davantage à diffuser les résultats d'enquêtes menées en collaboration avec d'autres entités (organisations syndicales, par exemple) que de développer une culture et une méthodologie de l'évaluation en France. » Le rapport annexé est clair à cet égard : Le CNESCO « doit contribuer à rendre transparent l'ensemble du processus d'évaluation. Ses champs d'investigation couvrent toutes les composantes de l'enseignement scolaire, l'organisation du système éducatif et ses résultats. »

Ces recommandations se précisent en 2016 et le Comité de suivi fait état d'un certain travail, connu de public, qui a bien été réalisé.

Recommandations générales

L'INDEPENDANCE DU CNESCO

-situer le CNESCO dans le paysage global institutionnel de l'évaluation et par rapport aux instances d'évaluation qui existent à l'intérieur de ce système et à l'extérieur

LA DIFFUSION DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES

-diffuser les études et synthèses de recherches réalisées par le CNESCO

L'EVALUATION DANS LE SYSTEME EDUCATIF

-rééquilibrer l'activité du CNESCO sur l'évaluation du système, des élèves, des pratiques, du système

-veiller à ce qu'une partie importante de l'activité du CNESCO s'attèle à la diffusion de la méthodologie de l'évaluation

V-Tableau récapitulatif du suivi de la mise en œuvre du Conseil national de l'évaluation du système scolaire

Délai de prise de la réglementation	Contenus de la réglementation et cohérence	Affectation des Moyens	Organisation Locale et nationale	Portage et communication	Accompagnement et pilotage Local et national	L'intégration de l'évaluation dans l'application	Mise en mouvement des pratiques	Logique de mise en œuvre Superposition ou substitution	Perception du changement par les acteurs et usagers de la loi
-------------------------------------	--	------------------------	----------------------------------	--------------------------	--	--	---------------------------------	--	---

Clé de lecture : figure dans le tableau l'état d'application des mesures liées à la création du CNESCO. Arrêt de l'observation au 5 décembre 2016

I-Le numérique dans la Loi du 8 juillet 2013 et les attendus du législateur

La loi crée un service public du numérique éducatif à l'intérieur du service public d'éducation Article 16 « Dans le cadre du service public de l'enseignement et afin de contribuer à ses missions, un service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance est organisé pour, notamment :

« 1° Mettre à disposition des écoles et des établissements scolaires une offre diversifiée de services numériques permettant de prolonger l'offre des enseignements qui y sont dispensés, d'enrichir les modalités d'enseignement et de faciliter la mise en œuvre d'une aide personnalisée à tous les élèves ;

« 2° Proposer aux enseignants une offre diversifiée de ressources pédagogiques, des contenus et des services contribuant à leur formation ainsi que des outils de suivi de leurs élèves et de communication avec les familles ;

« 3° Assurer l'instruction des enfants qui ne peuvent être scolarisés dans une école ou dans un établissement scolaire, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers. Des supports numériques adaptés peuvent être fournis en fonction des besoins spécifiques de l'élève ;

« 4° Contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations pédagogiques favorisant les usages du numérique à l'école et la coopération.

« Dans le cadre de ce service public, la détermination du choix des ressources utilisées tient compte de l'offre de logiciels libres et de documents au format ouvert, si elle existe. »

La loi confie en outre au Conseil supérieur des programmes (CSP) la mission de veiller à l'introduction du numérique dans les pratiques pédagogiques et la construction des savoirs." (Article 32).

Une formation de tous les élèves "à l'utilisation des outils et des ressources numériques" est dispensée (Article 38) et "comporte une sensibilisation aux droits et aux devoirs liés à l'usage de l'internet et des réseaux, dont la protection de la vie privée et le respect de la propriété intellectuelle » et "contribue également à la compréhension et à un usage autonome et responsable des médias, notamment numériques." (Article 45)

Enfin, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) "assurent le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes. Elles prennent en compte, pour délivrer leurs enseignements, les technologies de l'information et de la communication et forment les étudiants et les enseignants à l'usage pédagogique des outils et ressources numériques." (Article 70)

Dans le Rapport annexé, figurent les axes pour l'action (extraits) : "Ce service permet d'enrichir l'offre des enseignements qui sont dispensés dans l'établissement et de faciliter la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée », à savoir

-développer des contenus numériques pédagogiques (avec la référence à des incitations à l'investissement et à la création d'une filière d'édition numérique pédagogique française) ;

- former des personnels, notamment des enseignants, au et par le numérique (avec la référence à la formation initiale et continue des personnels en écoles supérieures du professorat et de l'éducation) ;
- apprendre à l'ère du numérique (dont la référence à la création d'une option Informatique en Terminale) ;
- coordonner les actions de l'Etat et des collectivités territoriales en faveur du développement du numérique à l'école ;
- scolariser les élèves en situation de handicap et promouvoir une école inclusive (en référence à la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes).

II-Synthèse du suivi

La politique menée par le ministère de l'éducation nationale concernant le numérique est massive, multiniveaux et volontaire. C'est majoritairement une politique de l'offre. Les enjeux d'un "service public", comme facteur d'égalité et de cohésion sociale et à l'écoute des besoins de ses usagers, dans un cadre homogène qui ne soit pas la somme d'une pluralité de services publics, demeurent encore relativement méconnus.

Si la politique numérique est fortement portée par le discours institutionnel et fait l'objet de la mise en œuvre de moyens importants, la réalité de l'action publique est très difficile à appréhender au niveau des territoires et laisse entrevoir des réalités très contrastées, encore dépendantes de la volonté des acteurs, de leurs représentations et des politiques territoriales. La question des ressources pour former, notamment humaines, ne semble pas être assez prise en considération de manière organisée par l'institution.

L'offre considérable de ressources mises en ligne au niveau national crée un paysage général très dense que les usagers ont parfois du mal à s'approprier.

Les démarches récentes d'enquête lancées par le ministère pour analyser les usages du numérique chez les enseignants signalent une évolution positive de l'institution, soucieuse de ne pas pratiquer qu'une politique de l'offre. De plus, la valorisation des initiatives par le financement de recherches intégrant le numérique et le développement des appels à projet pour "démontrer ce qui marche", comme ce qui ne semble pas constituer un apport significatif, apparaissent comme des facteurs de dynamisme et d'amélioration d'un service public du numérique éducatif en construction.

III-Suivi des mesures

Cette partie détaille, en les articulant, les 10 critères de suivi et d'évaluation propres au Comité de suivi de la loi concernant la mise en place du service public du numérique éducatif, par

rapport aux attentes du législateur, critères définis à l'occasion du rapport annuel 2015. Ils sont repris sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de cette partie.

Les enjeux de la création d'un "service public du numérique éducatif"

Sur le site *Vie publique* de la Direction de l'information légale et administrative, on trouve la définition suivante d'un service public : "Activité d'intérêt général prise en charge par une personne publique ou par une personne privée mais sous le contrôle d'une personne publique. On distingue les services publics d'ordre et de régulation (défense, justice...), ceux ayant pour but la protection sociale et sanitaire, ceux à vocation éducative et culturelle et ceux à caractère économique." Sont également définis les principes d'un service public :

- la continuité**, aspect de la continuité de l'État, principe constitutionnel par le Conseil constitutionnel depuis 1979 ;
- l'égalité**, elle aussi constitutionnelle, application à ce domaine du principe général d'égalité de tous devant la loi de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789) ;
- la mutabilité**, au sens d'adaptabilité, consistant à prioriser l'efficacité sur la continuité dans le temps.

A ce titre, le **Comité de suivi attire l'attention sur l'importance de l'emploi dans la loi de l'expression de "service public du numérique éducatif", à l'intérieur du service public d'éducation**, lui-même présent dans le préambule de la Constitution.

Le Conseil économique, social et environnemental (CESE) dans *Regards sur l'éducation 2016* souligne également le rôle du numérique : "Pour briser l'engrenage infernal des inégalités, l'action doit donc porter simultanément sur tous les champs (géo spatial, économique, social, culturel). En ce qui concerne le système scolaire, le CESE ne peut qu'appeler au renforcement de la formation initiale et continue des enseignant.e.s, de la maternelle au supérieur, ainsi que de tous les personnels professionnels intervenant dans le domaine scolaire, notamment dans le domaine pédagogique, y compris pour le numérique, vecteur de pédagogie plus adaptée, pour une réelle prise en compte de la diversité des élèves et des étudiant.e.s."

Le Comité de suivi s'est demandé si le « service public du numérique éducatif » répondait à l'ensemble des critères. Il ne prétend pas proposer une représentation exhaustive du développement du numérique mais un tour d'horizon des études réalisées et sur lesquelles il a appuyé son observation d'un côté, mais également les observations qu'il a pu mener lors de ses nombreuses rencontres dans les académies, avec les enseignants, les chefs d'établissement, les inspecteurs pédagogiques et les recteurs, mais aussi, en audition à l'Assemblée nationale, à Paris, avec les représentants de tous les niveaux de l'action publique d'éducation.

Lors de ses rencontres avec les enseignants, le Comité de suivi a été frappé par l'inégalité des exemples d'intégration du numérique qui lui ont été présentés d'un établissement à l'autre, de la mise en ligne du cahier de texte sur l'environnement numérique de travail (ENT) de l'établissement, l'écoute d'extraits enregistrés en langue originale par les élèves chez eux à

partir de l'espace de ce même ENT, à des pratiques de classe inversée très structurées, des pratiques de travail collaboratif entre élèves, d'individualisation de la remédiation, en passant par des écoles non connectées à internet, d'ENT qui ne communiquent pas au sein d'un même bassin entre les écoles et le collège. Il lui paraît difficile de se représenter le niveau de développement des usages du numérique et sa qualité au niveau national. En revanche, il lui apparaît clairement que la formation et l'évaluation comme pratique intégrée en sont les points nodaux.

A-Une logique d'offre qui va nécessiter de l'accompagnement

1-Création d'une nouvelle direction du numérique éducatif pour accompagner la mise en oeuvre au niveau national

Le Comité de suivi souligne que l'administration centrale a revu son organisation pour répondre aux enjeux de la création par la loi d'un service public du numérique. La direction du numérique pour l'éducation (DNE) a été créée au ministère, sous la tutelle de la direction générale de l'enseignement scolaire et du Secrétariat général, en 2014. La mission du service public du numérique éducatif est « d'organiser et de stimuler une offre de contenus et de services numériques de qualité à destination de l'ensemble de la communauté éducative », indique un responsable de la DNE au Comité de suivi. Cet objectif passe par la valorisation de l'innovation, la formation « au » numérique et « par » le numérique des enseignants, des cadres et des agents de l'éducation, une « gouvernance partagée » avec les collectivités territoriales en matière d'équipement et de déploiement des usages du numérique, des partenariats avec les acteurs publics et privés de la filière industrielle du numérique éducatif et les ministères concernés, la définition de « cadres de cohérence » pour les orientations stratégiques, le développement de nouvelles compétences numériques des élèves, un pilotage et une gestion optimisée des moyens et ressources humaines consacrés au numérique et aux systèmes d'information, le renforcement de la tutelle pédagogique du ministère sur les opérateurs de l'enseignement scolaire (CNED, Canopé, Onisep).

2-Un portage institutionnel fort et l'engagement d'actions à différents niveaux, dans le cadre du Plan national pour le numérique

Un principal de collège dira au Comité de de suivi : **“C'est le plan numérique qui a engagé des choses, pas la loi.”**

Les actions du ministère en faveur du numérique sont nombreuses et portées au sein d'une communication forte, autant dans les textes de cadrage que sur les sites institutionnels.

La circulaire de préparation de la rentrée 2016⁵⁰ donne les axes de cette politique numérique, conformes aux orientations du Plan pour le numérique lancé en mai 2015 (voir la chronologie de la mise en oeuvre en annexe) :

⁵⁰circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720

- la poursuite des trois journées de formation des enseignants de collège, dédiées au numérique, en 2016-2017 ;
- avec l'appui du Programme d'investissements d'avenir (engagés en 2010 avec PIA 1, poursuivis en 2014 avec PIA 2 et en 2015 avec PIA 3⁵¹), la mise en ligne, dès la rentrée scolaire 2016, des ressources numériques pédagogiques couvrant l'ensemble du programme des cycles 3 et 4 à la disposition gratuite des enseignants et des élèves des écoles et des collèges et la poursuite du travail sur le portail Éduthèque, donnant accès gratuit à des ressources numériques pédagogiques émanant d'une vingtaine de grands établissements publics culturels et scientifiques ;
- la création d'un portail de recherche et de présentation des ressources numériques pour l'École,
- l'usage encouragé du réseau social Viaeduc, pour permettre aux enseignants de partager entre eux leurs pratiques et les ressources numériques utilisées en classe ;
- la mise en place d'un nouveau référentiel, commun à l'enseignement scolaire et à l'enseignement supérieur (qui se substituera à l'actuel B2i) pour évaluer les compétences numériques ;
- à la rentrée 2016, plus de 1 000 « collèges numériques », dans le prolongement de l'expérimentation des « collèges connectés » (sur 7100, soit plus de 20% des collèges), visant à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques plus « actives » (travail en groupe, différenciation pédagogique, auto-évaluation), ainsi que les adaptations pédagogiques pour les élèves en situation de handicap ;
- l'équipement de plusieurs centaines d'écoles (sur 51700), toujours associées à un collège numérique ;
- dans le cadre d'un partenariat étroit et renforcé avec les collectivités territoriales, la poursuite de la généralisation des ENT dans les premier et second degrés.

Dans le Plan numérique lancé en 2015 pour favoriser la généralisation des usages pédagogiques du numérique figuraient également :

- des formations à distance pour tous les enseignants et les professeurs stagiaires, via la plateforme de formation M@gistère ;
- le développement de cours en ligne (Moocs) pour les enseignants et les professeurs stagiaires sur le portail France université numérique (FUN-Mooc).

3-Une préoccupation institutionnelle omniprésente et un discours soutenu

A la lecture de tous les textes et communications institutionnels, on observe une multiplicité des qualifications du numérique et du service public du numérique : ambition numérique, ère du numérique, environnement numérique, numérique éducatif, contenus numériques pédagogiques, ressources numériques, formation au et par le numérique, monde numérique, filière numérique, politique numérique, plan numérique, territoire éducatif d'innovation numérique, culture numérique, animation numérique, réseau numérique, format numérique, support numérique, usage numérique, humanités numériques, âge numérique, littératie

⁵¹ <http://www.gouvernement.fr/pia3-5236>

numérique, société numérique, création numérique, éducation numérique, économie numérique, espace numérique, ESPE numérique, projet numérique, tissu numérique, contenu numérique, technologies intellectuelles numériques, études numériques, médiateurs numériques dans les EPN (Espaces publics numériques).

On remarque aussi l'emploi du pluriel : « les services publics numériques » (par le CNUUM et Canopé), avec l'idée de multiplier les services, ce qui ne garantit pas nécessairement l'homogénéisation du service public sur l'ensemble du territoire.

4-Un déploiement numérique comme objet d'apprentissage à tous les niveaux d'enseignement

Dans les nouveaux programmes mis en application à la rentrée 2016, **le numérique est présent dans les cycles 1, 2, 3 et 4, donc de la maternelle à la fin du collège, et au lycée** (Voir en annexe le récapitulatif des références aux compétences numériques dans les programmes).

En classe de seconde générale et technologique, l'arrêté portant programme de l'enseignement d'exploration « informatique et création numérique »⁵²) précise que « L'ambition de cet enseignement d'exploration est d'amener les élèves de seconde à comprendre que leurs pratiques numériques quotidiennes sont rendues possibles par une science informatique rigoureuse [...] ». Dans la suite du lycée, les élèves peuvent opter pour un bac S spécialité ISN (informatique et sciences du numérique), un bac STI2D spécialité SIN (systèmes d'information et numérique) ou un bac STMG spécialité SIG (systèmes d'information de gestion).

Mais le rapport interministériel *Les besoins et l'offre de formation aux métiers du numérique*⁵³, indique que « si la création de spécialités de baccalauréat dans les trois voies constitue une avancée, on ne peut que constater le très faible taux de bacheliers sensibilisés aux sciences du numérique, par rapport à d'autres systèmes éducatifs (Royaume-Uni, Land de Bavière ou Israël), où la science informatique est enseignée au même titre que les autres disciplines scientifiques dès le collège. Il indique également que la formation des enseignants est l'élément clef de ce déploiement.

5-Une palette très importante de ressources nationales que les usagers peinent parfois à hiérarchiser

Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche a créé un site « L'école change avec le numérique », dans le cadre du lancement du Plan numérique pour l'éducation, en mai 2015, après une concertation nationale sur le numérique éducatif. On peut notamment y suivre l'échéancier des actions en faveur du numérique prises dans les différents

⁵² arrêté du 17-7-2015, Journal officiel du 4-8-2015

⁵³ Rapport n 2015-097, février 2016, Inspection générale des affaires sociales, inspections générales de l'éducation nationale, Conseil général de l'économie, de l'industrie, de l'énergie et des technologies

secteurs. Les destinataires de ce site sont les acteurs de l'éducation, tels les enseignants, les collectivités locales, les parents ou encore les partenaires et les médias. Ce site annonce également la création d'une plateforme pour s'orienter dans l'offre de ressources pédagogiques nouvelle, à destination des enseignants : Myriaé.

Le site eduscol, destiné aux professionnels de l'éducation, propose des ressources réparties en deux blocs, proposant chacun plusieurs entrées (par le thème, par la situation géographique, par discipline, par dispositif) ou sites :

Eduscol ⁵⁴:

-bases de données : Les édubases, Expérithèque, Prep'exam, Ces chansons qui font l'histoire ;

-sites thématiques : Sécurité routière, Tout le numérique, Internet responsable, Prim à bord, Jeu numérique, Prix Jean Renoir des lycéens, CNRAA (apprentissage) ;

-sites disciplinaires : Arts plastiques, Bio-technologie, Documentation, Économie-gestion, Éducation musicale, EPS, Histoire des arts, Histoire-géographie, Langues vivantes, Lettres, Mathématiques, Philosophie, Physique-chimie, Sciences économique et sociales, Sciences et techniques, industrielles, Sciences de la vie et de la Terre, Technologie (collège) ;

-sites pour la formation : Planet vie, Planet Terre, Géo-confluence, La clé des langues, Culture sciences chimie, Culture sciences physique, Culture math, Le site des sciences, économiques et sociales, PNF lettres.

Edusphère :

Le site institutionnel « Toute l'information sur l'éducation en France », les liens vers le site de l'ONISEP, l'ESEN ESR, le site « Devenir enseignant », le CLEMI, le CNED, le lien vers le site de l'enseignement supérieur, le site Éduthèque de ressources pédagogiques, culturelles et scientifiques pour les enseignants, le site Climat scolaire, le site de l'Éducation prioritaire et le réseau social des enseignants Viaéduc.

Le réseau de l'opérateur sous tutelle de l'éducation nationale Canopé a également produit un *Guide*⁵⁵ destiné à favoriser une démarche R&D selon une logique de « Laboratoire des usages » : recherche appliquée et développement expérimental, avec des ateliers bases en académies.

Lors de ses rencontres avec les enseignants, il sera dit au Comité de suivi que les ressources, quand elles sont connues, sont de qualité mais qu'il est extrêmement difficile de s'y repérer et que, bien souvent, ces derniers demandent aux inspecteurs de "faire le tri" et de leur indiquer quelles ressources ils peuvent utiliser.

⁵⁴ <http://eduscol.education.fr/>

⁵⁵ <https://www.reseau-canope.fr/notice/developper-le-numerique-a-lecole.html>

B-Les points de vigilance concernant les conditions de plus-value du numérique

1-La nécessité pour les enseignants de consolider leurs pratiques pédagogiques et pour les élèves de maîtriser les compétences fondamentales pour bénéficier de la plus-value du numérique

Dans une Note du 15 septembre 2015⁵⁶, l'OCDE attire l'attention sur le fait que les élèves des pays les plus performants aux tests PISA déclarent utiliser moins les ordinateurs à l'école que les élèves des autres pays, moins performants. « En effet, selon les résultats de l'enquête PISA, les pays qui ont consenti d'importants investissements dans les TIC dans le domaine de l'éducation n'ont enregistré aucune amélioration notable des résultats de leurs élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. »

On notera surtout la **réaffirmation par cette étude de la nécessité d'enseigner les compétences fondamentales dans la mesure où elles sont requises dans les environnements numériques**. « Ce constat laisse penser que nombre des compétences d'évaluation et de gestion des tâches, qui s'avèrent essentielles pour la navigation sur Internet, peuvent également être enseignées et acquises à l'aide de pédagogies et d'outils analogiques traditionnels. »

La suite de l'analyse renvoie directement à la définition que l'on a pu donner plus haut de la fonction d'un service public en matière d'égalité : « Le fait de garantir l'acquisition par chaque enfant d'un niveau de compétences de base en compréhension de l'écrit et en mathématiques est bien plus susceptible d'améliorer l'égalité des chances dans notre monde numérique que l'élargissement ou la subvention de l'accès aux appareils et services de haute technologie. [...] Parallèlement, les outils numériques peuvent aider les enseignants et les chefs d'établissement à échanger leurs idées et apprendre les uns des autres, transformant ainsi ce qui fut longtemps un problème individuel en un processus collaboratif. Au bout du compte, **si la technologie peut permettre d'optimiser un enseignement d'excellente qualité, elle ne pourra jamais, aussi avancée soit-elle, pallier un enseignement de piètre qualité.** »

2-Des conditions précises de plus-value du numérique

Déjà, dans une Note d'information de 2014, *Le numérique éducatif : un portrait européen*⁵⁷, la DEPP alerte : « La façon dont ces technologies sont mobilisées dans l'enseignement et l'apprentissage pèse au moins autant que l'équipement numérique des établissements », et liste les zones de plus-value :

-l'utilisation du numérique de manière collaborative (par paires d'élèves ou en petits groupes) est généralement plus efficace que l'utilisation individuelle ;

⁵⁶

<http://www.oecd.org/fr/education/les-pays-de-l-ocde-doivent-adopter-une-approche-differentielle-pour-exploiter-les-possibilites-offertes-par-les-nouvelles-technologies-a-l-ecole.htm>

⁵⁷ Le numérique éducatif : un portrait européen, Note d'information - DEPP - N° 14 - avril 2014

- le numérique peut aider à améliorer l'apprentissage à condition qu'il soit utilisé régulièrement (trois fois par semaine) mais pendant une période limitée (5 à 10 semaines) ;
- utilisé à des fins de remise à niveau, le numérique peut être efficace chez les élèves de faible niveau scolaire, ou chez ceux qui ont des besoins spécifiques, ou encore chez les élèves issus d'un milieu défavorisé ;
- le numérique se révèle plus efficace en tant que complément à l'enseignement traditionnel que comme substitut ;
- les gains en matière de rapidité d'apprentissage sont constatés surtout dans certaines disciplines telles que les mathématiques et les sciences ;
- pour ce qui est de l'apprentissage de l'écrit, l'impact du numérique tend à être plus grand en écriture qu'en lecture ou en orthographe ;
- la formation des enseignants est un élément essentiel et devrait aller au-delà d'une formation technique sur l'utilisation des outils numériques.

3-Le numérique comme environnement : un apprentissage individualisé mais socialement différencié

Lors d'une audition, la DEPP indique au Comité de suivi qu'elle a publié les résultats d'une étude qui se basait sur l'évaluation CEDRE en compétences langagières avec un sous-échantillon d'élèves qui avaient passé une épreuve de compréhension écrite et orale sur support numérique. Cette étude montre que les écarts de score moyen entre les élèves « à l'heure » et ceux en retard, comme ceux des élèves de l'éducation prioritaire par rapport aux autres, sont moins importants que dans les épreuves « papier ». Enfin, les élèves s'abstiennent de répondre beaucoup moins souvent dans l'épreuve numérique que dans l'épreuve imprimée.

La DEPP indique aussi qu'elle évalue régulièrement les compétences des élèves dans l'usage du numérique, dans le domaine de la lecture sur écran (à l'école et au collège). « Cette évaluation met en évidence que la lecture sur écran est une compétence complexe, maîtrisée par seulement un élève sur deux (accès aux informations contenues dans des sites Internet proposés dans l'évaluation) et dépend du niveau scolaire et de l'origine sociale. »

Suggestions

- rattacher le numérique aux enjeux du service public d'éducation
- centrer le discours sur les apprentissages des fondamentaux en rappelant qu'ils doivent être d'autant mieux maîtrisés que la ressource numérique est présente dans l'environnement d'apprentissage

C-L'organisation de l'accompagnement de la mise en œuvre à adapter en interne et en externe du système éducatif

1-L'accompagnement par la formation : une multiplicité de dimensions et le défi de l'homogénéité sur le territoire

Au niveau national, une série d'actions de formation sur le numérique est programmée en 2016-2017 dans le cadre du Plan national de formation (PNF). Les intitulés des grands axes de la formation révèlent les différentes dimensions de l'accompagnement des cadres pédagogiques : le numérique dans les apprentissages, dans le pilotage, comme ressource, la sécurité numérique dans les établissements.

Au titre du PNF 2015⁵⁸, le Comité de suivi note les actions « La sécurité numérique dans les établissements scolaires » et « Le numérique au service des apprentissages ». Au titre du PNF 2016-2017⁵⁹, le Comité de suivi peut également remarquer de nombreuses actions : « Les ressources numériques au service de la logique de cycles et de la progressivité », « Pilotage du numérique en établissement et en circonscription », « Education aux médias et à l'information », « Evaluation des usages du numérique », « Nouvelles formes pédagogiques induites par le numérique : classe inversée », « Accompagner et mettre en œuvre un parcours M@gistère »

La question qui demeure est celle de **la formation au niveau des établissements**. Lors de ses rencontres avec les enseignants, le Comité de suivi a pu constater que les formations avaient été engagées dans les académies, mais que tous les enseignants n'en avaient pas bénéficié, d'où une situation inégale sur le territoire.

Au contraire, quand il existe une dynamique de formation à l'échelle de l'établissement, le cercle vertueux s'engage : « Il y a eu des formations à l'interne du collège donc les profs sont partants ; il faut avoir des personnes ressources, dans les établissements. », dira un enseignant au Comité de suivi.

Concernant le dispositif M@gistère, qui propose une palette très riche de parcours de formation hybrides, il apparaît bien connu des cadres pédagogiques, des enseignants et des chefs d'établissement. (Voir en annexe la liste des parcours mis à disposition). Cette connaissance est sans doute en partie liée à l'évolution des modalités de formation continue des professeurs des écoles engagée en 2013 ⁶⁰. Les professeurs des écoles, dans le cadre de

⁵⁸circulaire n° 2015-087 du 5-6-2015, Présentation des priorités du plan national de formation en direction des cadres pédagogiques et administratifs du ministère de l'éducation nationale

⁵⁹ (circulaire n° 2016-052 du 25-3-2016, Présentation des priorités du plan national de formation en direction des cadres pédagogiques et administratifs du ministère de l'éducation nationale)

⁶⁰ circulaire n° 2013-123 du 13-8-2013 Evolution des modalités de formation continue: formation à distance des professeurs des écoles

leurs obligations de service « se consacrent durant au moins 9 heures à des actions de formation continue qui peuvent être, pour tout ou partie, réalisées à distance sur des supports numériques. »⁶¹

Suggestions

-faire progresser l'homogénéité de la couverture du territoire en poursuivant la mise en œuvre annuelle des trois jours de formation proposés aux enseignants du collège dans le cadre du Plan numérique

-s'appuyer sur le dispositif M@gistère

-favoriser une dynamique de formation à l'échelle de l'établissement en établissant une cartographie de la formation au niveau de l'académie, en consacrant une part plus importante des crédits de la formation continue aux formations au numérique et en communiquant sur la possibilité de formations à initiative locale (FIL)

2-Des partenariats avec les collectivités à définir au niveau de l'académie pour les rendre opérationnels

Le Comité de suivi a pu percevoir que les partenariats n'incluaient pas encore la mise en oeuvre d'un service public du numérique éducatif. Un directeur académique pour le numérique (DAN) dira au Comité de suivi : "On travaille avec l'entreprise et le conseil départemental mais il y a des difficultés techniques. On est à la limite de ce que qu'on peut faire humainement. La crainte est qu'on nous demande une généralisation. On ne saurait pas comment accompagner. " Un principal dira également : "Il faut une mise en commun des compétences entre l'Education et les collectivités. On ne peut pas dire que les uns fournissent et les autres font. On doit travailler ensemble."

Les projets pédagogiques semblent ne pas toujours être pris en compte dans les politiques des collectivités territoriales concernant le numérique, ni dans l'offre de formation des ESPE. Les propos d'un délégué académique au numérique (DAN) résument bien la disparité des situations sur le terrain et leur fragilité en termes d'accompagnement et de ressources techniques et humaines : "Il y a un décalage dans le temps entre la loi et le terrain et de grandes différences entre les territoires. On multiplie l'usage par deux en passant de l'école au collège, puis au lycée. Le service public de l'éducation est une compétence partagée avec les collectivités. Le DAN doit convaincre les collectivités d'y aller. Les ¾ des collèges ne sont pas collèges numériques dans notre académie. Il y a une inflexion depuis la loi : la stratégie globale pour le numérique y était présente. Mais le volet pédagogique a disparu au profit de l'équipement. Il faut penser aux ressources, à l'accompagnement. Il y a des demandes de la part des collectivités. Il y a aussi une pression de la filière du numérique, venant des entreprises, pour soutenir le numérique éducatif. Cela fait 30 ans qu'on sait qu'on a besoin de personnes ressources. Mais on continue à bricoler. On fait tourner des parcs importants avec

⁶¹ [circulaire n° 2013-019 du 4-2-2013](#) publiée au bulletin officiel de l'éducation nationale n° 8 du 21 février 2013

des personnes payées quelques heures supplémentaires.” Le Comité de suivi attire l’attention sur le **manque de ressources, humaines notamment, pour accompagner la formation au numérique, dimension qui ne figure pas explicitement dans le Plan numérique.**

Suggestion

-réfléchir à un plan d’accompagnement du Plan numérique dans chaque académie, voire au niveau de chaque bassin, sur le plan des ressources humaines

3-La nécessité d’une adaptation des services d’information pour répondre aux exigences et aux priorités de la loi : l’exemple du premier degré

Le rapport de l’IGAENR *Adaptation des systèmes d’information à la gouvernance du premier degré et au pilotage des écoles*⁶² indique le retard des systèmes d’information par rapport aux attentes liées à la priorité que la loi donne au premier degré.

L’organisation de l’école s’est complexifiée, en particulier pour la gestion des personnels et la gestion des moyens. Le principe « une classe, un maître » n’est plus la règle, on procède à des regroupements intercommunaux. Ont été créés des enseignements de cycles et non plus seulement de niveaux de classes, de l’accompagnement éducatif (en éducation prioritaire), des activités pédagogiques complémentaires (en période scolaire) ou des stages de remise à niveau (pendant les vacances), des dispositifs personnalisés (PPRE) ou d’aides spécialisées (RASED hors la classe), et les statuts des enseignants (titulaire, stagiaire, contractuel) se sont diversifiés, ce qui “nécessite des systèmes d’information adaptés et performants.” Ces dispositifs ont conduit à un renforcement du pilotage au niveau académique, or les deux principaux systèmes d’information nationaux, BE1D et AGAPE, anciens dans leur conception, n’ont pas fait l’objet d’adaptations à la mesure des évolutions.

Le Comité de suivi souscrit à cette alerte, considérant que l’organisation du système éducatif doit s’adapter aux priorités de la loi. C’est la raison pour laquelle il a posé dès 2015 ce critère de suivi parmi les 10 autres. Or le numérique est également incarné par les systèmes d’information. Ces derniers sont le reflet de **l’état de l’organisation et de son efficacité de service public**, en l’occurrence d’éducation. Il est donc attendu que le numérique facilite l’organisation des services, ce qui n’est pas toujours le cas.

Suggestion

-mettre les systèmes d’information au niveau des enjeux pédagogiques du service public du numérique éducatif
-intégrer en particulier les évolutions des données concernant la gestion des ressources humaines

⁶² Rapport n 2015-054, septembre 2015

D-La démarche nécessairement interactive d'un service public

1-L'écoute de ses usagers garante de l'efficacité du service public

Le Comité de suivi a été sensible au rapport du Conseil national du numérique (CNUUM) de 2014⁶³, lequel attirait l'attention sur la relation à construire entre le service public d'éducation et ses usagers) : **“Ecouter les professeurs pour construire ensemble l'école de la société numérique.** Aujourd'hui on achète des équipements et on demande aux professeurs de s'y adapter. Pour développer le numérique scolaire, il faut changer de méthode, rompre avec la logique de l'offre et de l'assignation, étudier avec les professeurs leurs besoins réels [...] ». Le Rapport de Juin 2015, *Ambition numérique, Pour une politique française et européenne de la transition numérique*⁶⁴ précise que « L'introduction du numérique au cœur des services publics a permis une dématérialisation d'un grand nombre de démarches et de services. Mais cette dématérialisation ne peut se réduire à la simple “mise en ligne” des services publics. En effet la conception même des services publics numériques doit être modifiée en prenant davantage en compte les attentes des utilisateurs et en favorisant la co-construction des services. Il s'agit donc de renverser les modes habituels de conception des services publics, pour partir davantage des besoins des usagers que du mode de fonctionnement et de traitement des administrations. »

2-L'appel à l'initiative par la modalité des appels à projet numériques

Le Comité de suivi a été particulièrement intéressé par la modalité de plus en plus répandue dans le système éducatif de l'appel à projet. Il lui semble que cette modalité soit la manifestation du développement de l'adaptabilité du service public. Sur le terrain, en revanche, lors de ses rencontres en académies, le degré de connaissance de cette action publique est extrêmement variable, notamment en ESPE.

Dans le cadre du programme des « Investissements d'Avenir » (PIA) piloté par le commissariat général à l'investissement (CGI), une attention particulière est accordée à la « e-Éducation ». Partir des usages, étudier les conditions d'efficacité des dispositifs, expérimenter, ne pas favoriser qu'une politique de l'offre, afin de parvenir à « démontrer ce qui marche », « avoir une approche scientifique des conditions d'amélioration de l'apprentissage », comme le dit Jean-Marc Monteil, chargé de la mise en place de l'appel à projet E-FRAN au niveau national, c'est ce que la recherche peut proposer à l'éducation. Au niveau du ministère de l'éducation nationale, les actions sont engagées en partenariat entre la direction du numérique pour l'éducation (DNE), la direction générale des entreprises (DGE) et avec les opérateurs des différents programmes pour le compte du CGI (Banque Publique d'Investissements, Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine et Caisse des Dépôts)⁶⁵.

⁶³ Rapport Jules Ferry 3.0, *Bâtir une école créative et juste dans un monde numérique*, 2014

⁶⁴

<https://cnumerique.fr/wp-content/uploads/2016/02/RapportActivite%cc%81CNNum2015.pdf>

⁶⁵ (<http://eduscol.education.fr/pid29713/appel-a-projets-numeriques.html>) :

« 1. « Services innovants numériques Éduthèque (SINÉ) » (lancement novembre 2016) : 10 à 20 projets visés pour développer chez les enseignants et les élèves des compétences et des connaissances numériques pour faciliter la créativité, développer des activités d'éducation culturelle et artistique ou scientifique, promouvoir la diversité des expressions culturelles ou bien encore les actions de recherche et de transfert de connaissances.

2. « Acquisition de compétences de programmation informatique et de production numérique » dans le cadre de l'action « culture de l'innovation et de l'entrepreneuriat (FNI) » - (5 projets - lancement 2015).

3. École, Numérique et Industrie dans le programme « culture scientifique, technologique et industrielle (CSTI) et égalité des chances » - (1 projet scolaire - lancement 2015).

4. « Services et contenus numériques innovants pour les apprentissages fondamentaux à l'école (FSN) » (10 projets retenus - tous scolaires et premier degré - lancement 2013).

5. « Services numériques innovants pour l'e-Éducation (FSN) » (17 projets retenus dont 15 scolaires - lancement 2012)

6. « Technologies de l'e-Éducation (FSN) » (10 projets retenus dont 4 scolaires - lancement 2011).

Le Comité de suivi a été particulièrement intéressé par l'appel à projets lancé dans le cadre du deuxième Programme d'investissements d'avenir⁶⁶, clairement mis au service de la lutte contre les inégalités par le numérique :

“L'objectif général est de soutenir des projets portés par un ensemble d'acteurs motivés par l'action numérique dans l'éducation et qui se proposent, par une démarche collective et ambitieuse, de créer un « territoire éducatif d'innovation numérique. [...] La prise en compte des caractéristiques sociales et scolaires de ces territoires et de leur maturité dans l'appropriation du numérique permettra de proposer des projets dans des contextes diversifiés: milieux urbains/milieux ruraux, territoires dynamiques/territoires fragiles ...etc. En ce sens, les projets pourront concourir, par le numérique, à la lutte contre les inégalités.”

Cette action publique semble devoir être amplifiée, selon le Comité de suivi.

⁶⁶ note de service n° 2015-116 du 3-7-2015

Exemples des projets e-fran de la première vague⁶⁷ :

Académie	Porteur de projet	Projet	Objectifs	Budget accordé
Aix-Marseille	Aix-Marseille Université	ARABESC	Etudier les effets d'un changement d'apprentissage de l'écriture à l'école (écriture au clavier/écriture manuscrite sur tablette/écriture manuscrite sur papier) sur la performance scolaire et analyser ses conséquences cognitives et cérébrales sur les élèves au niveau du collège.	362 232 €
Aix-Marseille	Aix-Marseille Université	LEMON	Expérimenter à grande échelle l'utilisation d'entraînements numériques sous forme de « jeux sérieux » sur tablette, dans les premiers apprentissages de la lecture (Graphogame) et des mathématiques (NumberRace et NumberCatcher).	763 020 €
Besançon et Dijon	Canopé Besançon	Un territoire calculant en Bourgogne	Organiser la collecte, l'analyse et l'exploitation de données d'apprentissage dans l'activité de calcul mental avec l'utilisation en primaire et au collège de l'application en réseau Mathador afin de créer des propositions de parcours individualisés dans les apprentissages numériques.	651 973 €
Bordeaux	Université de Bordeaux	PERSEVERONS	Analyser les effets de certains usages pédagogiques de robots et de tablettes, dans différents contextes (contexte scolaire et FabLab), sur les motivations des élèves, et notamment les motivations intrinsèques.	1 113 636 €
Créteil	SynLab	Parcours connectés	Mettre en place et étudier des « parcours connectés » pour créer un système d'accompagnement des futurs enseignants en début de carrière et conduire à la création de contenus sur une plateforme en ligne innovante.	899 373 €
Créteil	ISMEP SUPMECA	EXAPP_3D	Développer l'apprentissage par problèmes et projets dans les filières technologiques et professionnelles, grâce à l'utilisation d'outils de modélisation et simulation numériques débouchant potentiellement sur des réalisations concrètes (robotique, l'impression 3D ou la réalité virtuelle par exemple).	1 253 282 €
Montpellier	LIRMM	AREN	Mettre au point et évaluer une plateforme numérique exploitant les méthodologies de l'intelligence artificielle, dédiée au débat écrit en ligne pour développer le sens de l'argumentation et de la pensée critique auprès de collégiens et de lycéens.	603 450 €
Nancy-Metz	Université de Lorraine	METAL	Etudier l'apprentissage personnalisé des langues à l'écrit (grammaire française) et à l'oral (prononciation des langues vivantes) par l'étude de la qualité de l'apprentissage et de la mémorisation à travers l'exploration et l'analyse de données oculométriques et en utilisant une tête parlante virtuelle 3D.	1 076 650 €
Paris et Créteil	CRI SCIRE	Savanturiers du numérique	Développer des instruments et des ressources numériques appropriables par élèves et enseignants (écoles et collèges) et créer un modèle de R&D sur le numérique éducatif généralisable au niveau national et international.	1 132 000 €

Suggestions

- soutenir l'effort de financement de recherches en éducation dans la logique des appels à projets E- FRAN
- communiquer de manière systématique sur le projet E-FRAN dans les ESPE
- constituer des équipes de formateurs numériques au niveau de chaque ESPE

E-La nécessaire évaluation de l'action publique : passer d'une logique d'offre à une logique de coopération ou le défi de la construction d'un service public

La direction générale de l'enseignement scolaire dresse le bilan suivant de l'ensemble des actions : **“On est au milieu du gué. Il y a des appels à projet, la logique des collèges connectés. C'est en train de produire ses effets. C'est 25% des collèges. C'est une banque de ressources formidable. Ce sont de grands éditeurs privés et des petites start up : on va pouvoir suivre cela, c'est gratuit, disponible pour les familles, les élèves. Il y a une dimension holistique dans ce qu'on a voulu faire en mettant en œuvre la refondation.”**

67

<http://ecolenumerique.education.gouv.fr/2016/04/06/appele-a-projets-e-fran-neuf-projets-selectives-lors-de-la-premiere-vague/>

1-Une enquête révélatrice des usages des enseignants : l'autoformation majoritaire

Le Comité de suivi a été intéressé par les résultats de l'enquête PROFETIC, qui permet au ministère de l'éducation nationale de mieux connaître les pratiques du numérique des enseignants et de disposer d'informations concrètes favorisant le dialogue avec les collectivités territoriales. Cette enquête a interrogé des panels de 5000 enseignants ces deux dernières années, le premier degré en 2015, le second en 2016⁶⁸.

Les situations sont très différentes dans chacun des degrés. Concernant le premier degré (PROFETIC 2015), si le « numérique a fait ses preuves », comme l'indique l'enquête, l'accès facile à l'équipement et au matériel, l'usage quotidien, s'avèrent encore le fait d'une minorité (de 2% en EPS jusqu'à 19% en étude de la langue). Les formations "classiques " (versus l'autoformation et la formation entre pairs) ont touché moins de 3 répondants sur 10 ; l'exploitation de ressources est supérieure (36% et 41% y ont recours au minimum une fois par semaine mais entre 54% et 56% au minimum une fois par mois).

Concernant le second degré (PROFETIC 2016), pour la très grande majorité des enseignants, "les apports du numérique sont une évidence pour eux comme pour leurs élèves", explique l'enquête.

Les enseignants accèdent facilement aux équipements, mais l'exploitation des ressources n'est pas régulière pour la majorité ; la poursuite de recherches à la maison ou la révision de leçons faites en classe s'avère une pratique régulière (au moins 1 fois par semaine) pour 20% à 35% des enseignants. Mais la palette des ressources existantes demeure méconnue et certaines pratiques telle l'évaluation demeurent embryonnaires (encore le fait d'une minorité en 2016). Une exploitation plus "agile" avec recherche d'interactions avec les élèves et adaptation des ressources est soulignée par ¼ des répondants.

Comme on le voit sur les résultats de l'enquête PROFETIC 2016 sur les usages numériques des enseignants du second degré, les ressources citées dans le premier volet de cette partie sont en grande partie méconnues des enseignants.

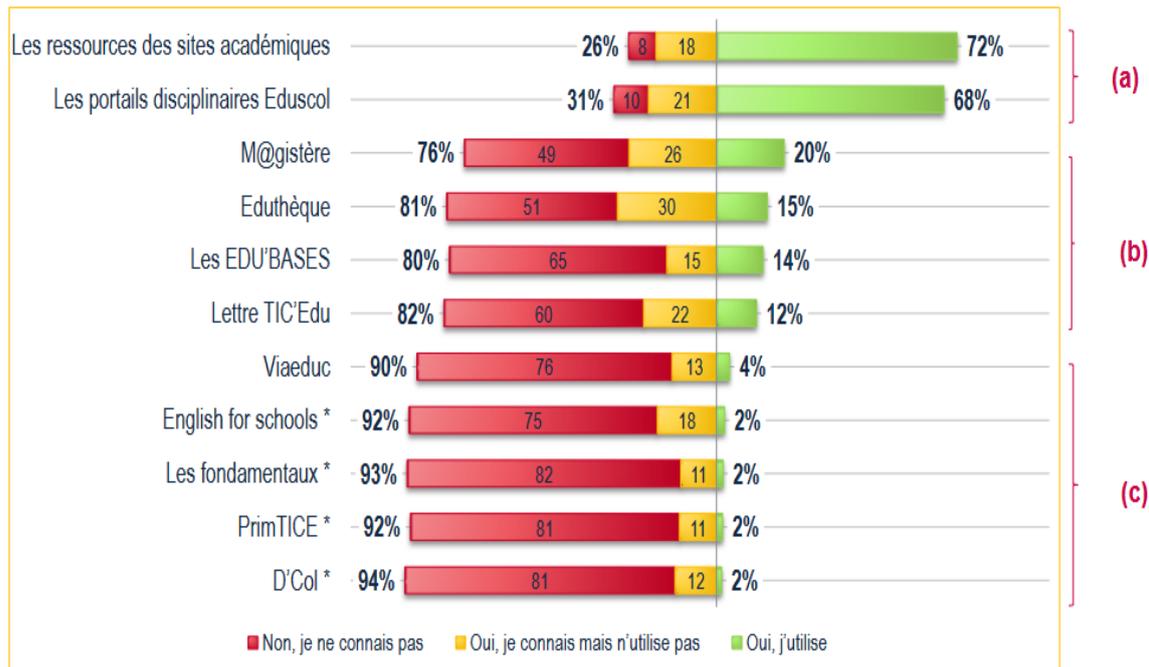
⁶⁸ 1^{er} degré

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/24/2/profetic-2015-synthese_496242.pdf

2nd degré

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/16/6/PROFETIC_2016_-_Synthese_648166.pdf

Q6 -Connaissez-vous et utilisez-vous les ressources et sites ou services suivants :



- ▶ (a) 2 ressources phares.
- ▶ (b) 4 ressources utilisées par une petite frange des répondants et méconnues par ± 5 à 6 enseignants sur 10.
- ▶ (c) 5 ressources à découvrir / à dévoiler car méconnues par de très fortes proportions d'enseignants.

]- Ces ressources ne concernent pas tous les enseignants de l'enquête

Le frein à l'utilisation du numérique est, selon les enseignants interrogés, l'inadéquation des tailles des groupes d'élèves et la défaillance du matériel.

Concernant la formation, il est noté dans les commentaires que le poids de l'environnement personnel est décroissant et que le poids des formations en établissement ou de la formation initiale progresse, mais il est aussi indiqué que l'autoformation demeure majoritaire.

2-Des observatoires du numérique en académies

Le Comité de suivi a pu constater que de nombreuses académies ont lancé des observatoires du numérique et des usages numériques. Ils prennent différentes formes mais ont tous pour objectif de repérer les évolutions des pratiques numériques, les usages innovants, d'analyser les conditions de réussite ou d'échecs des initiatives, afin d'informer le niveau académique et les enseignants, valoriser les bonnes pratiques, diffuser les technologies numériques dans l'école et les développer. "Observatoire des usages innovants", "Observatoire académique du numérique", "Observatoire académique des usages des TICE", "Observatoire académique des pratiques pédagogiques dans l'ère du numérique »...etc

Ils sont souvent organisés en pôles de professeurs qui contribuent à l'observation, conçoivent des parcours de formation pour les enseignants, souvent regroupés par discipline, afin de poursuivre le travail avec les corps d'inspection, le premier degré étant réuni dans les départements.

Suggestions

- augmenter les panels des enquêtes nationales sur les usages
- tirer les conséquences de ces enquêtes en matière d'offre de ressources

F-Des pratiques inégales à accompagner

1-Des représentations source d'une évolution inégale des pratiques

Le Comité de suivi souscrit aux premiers bilans faits par la DEPP concernant la disparité des mises en oeuvre sur le territoire, voire d'un établissement à l'autre.

La Note d'information de la DEPP de 2014 *Le numérique au service de l'apprentissage des élèves : premières observations du dispositif « Collèges connectés »*⁶⁹ part de l'observation , des 23 premiers

« collèges connectés » destinés à faire du numérique un outil quotidien au service de l'apprentissage des élèves. Il apparaît qu'une « intégration réussie du numérique », engagée par les dotations en équipement de ces collèges et des facilités d'accès à Internet, dépend de l'action du chef d'établissement, de l'accompagnement dont les enseignants bénéficient, de l'engagement de certains enseignants motivés mais aussi des représentations qu'ils ont du numérique en général et de son utilisation pour leur métier », ce dernier point demeurant très variable d'une discipline à l'autre (la Technologie, les Sciences physique et les Sciences de la vie et de la Terre ont une représentation majoritairement « très favorable » ou « favorable » ; l'EPS, le français et l'histoire géographie ont une représentation majoritairement « modérée »).

Ainsi, **les enseignants les plus favorables au numérique sont ceux qui étaient les plus nombreux à l'utiliser avant la mise en place du dispositif**. Ce sont aussi ceux dont les pratiques semblent évoluer vers des modalités a priori orientées vers l'apprentissage actif des élèves. A contrario, parmi les enseignants qui déclarent ne pas avoir intégré le numérique depuis l'établissement du dispositif, on ne trouve presque que des enseignants les moins favorables au numérique (voir les tableaux de l'enquête en annexe⁷⁰).

La Note d'information DEPP de 2016⁷¹, *Les collèges connectés : une utilisation plus fréquente des outils numériques par les élèves, associée à une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants*, indique que « dans les collèges connectés depuis le début de l'expérimentation, la proportion d'enseignants qui font utiliser les outils numériques par leurs élèves est plus développée qu'ailleurs. Cette utilisation des outils numériques est liée, dans la plupart des disciplines, à des pratiques pédagogiques qui incitent les élèves à être acteurs de

⁶⁹ mai 2014

⁷⁰ Enquête Prophetique 2015 : <http://eduscol.education.fr/cid92589/profetic-2015-1er-d.html>

Enquête Prophetique 2016 : <http://eduscol.education.fr/cid107958/profetic-2016.html>

⁷¹ janvier 2016 , n°2

leurs apprentissages. En revanche, l'utilisation du numérique par l'enseignant seul, plus fréquente dans les collèges témoins, semble aller de pair avec des pratiques plus traditionnelles. »

Le Comité de suivi a rencontré de nombreuses équipes d'établissement et a été frappé par la dynamique créée par certains professeurs, en collaboration avec le chef d'établissement. Cet aspect collaboratif va de pair avec des pratiques d'enseignement et de la formation, entre pairs et à l'échelle de l'établissement.

Le Rapport de l'Institut Montaigne de mars 2016 *Le numérique pour réussir dès l'école primaire*⁷², indique clairement que « L'enjeu de la formation et du travail sur les usages est la condition d'une intégration utile du numérique à l'école ; ramener les jeunes à des jeux éducatifs en dehors du temps scolaire pour développer des compétences numériques, donner aux enseignants les outils pour mesurer les progrès et pratiquer une évaluation intégrée au travail des élèves, inciter les enseignants à la créativité. »

2-Le numérique au service de la scolarisation des élèves en situation de handicap : une pratique à accompagner

Un professeur dira au Comité de suivi : « Les tableaux numériques interactifs (TNI) et les vidéoprojecteurs interactifs (VPI) sont une aide intéressante. J'enregistre chaque séance copiée au tableau en PDF et je la mets en pièce jointe sur l'environnement numérique de travail (ENT), dans l'agenda numérique. Il arrive que la mère de mon élève autiste imprime le cours et s'en serve pour créer une adaptation pour que sa fille révise la leçon. Quand je prenais mon élève autiste en heure individuelle, j'apportais ma tablette. C'est ainsi que j'ai découvert que les autistes sont très à l'aise avec les outils numériques. J'ai vu une fois un élève dyspraxique avec un PPS avec un ordinateur. Les élèves « dys » éprouvent souvent des difficultés à devoir faire le va-et-vient visuel entre le tableau et leur cahier : un ordinateur est donc une aide efficace. Cependant, avoir un ordinateur se prépare : il faut pour cela de nombreuses séances chez l'ergothérapeute. »

Concernant les ressources, une directrice d'école dira au Comité de suivi : « Il y a beaucoup d'outils (internet) mais en réalité cela recouvre une profusion d'informations (eduscol) et il n'y a pas de guidage ni d'entraînement. »

Suggestions

- favoriser les dynamiques d'établissement en organisant des formations intégrant toutes les disciplines
- faire connaître les ressources numériques pour l'inclusion dans le cadre des formations académiques et en ESPE
- prendre en considération les conditions de l'utilisation du numérique pour l'inclusion

72

IV-Recommandations générales

Il est apparu au Comité de suivi que le service public du numérique était davantage aujourd'hui un ensemble de pratiques assez disparates et inégales dans les territoires, très dépendantes des partenariats avec les collectivités locales. Il souligne en revanche l'effort massif d'offre de ressources sur les sites institutionnels et de formation, notamment au format M@gistère, qui entre lentement mais réellement dans les pratiques, ce qui ne doit pas exclure d'autres formats de formation en ligne comme les MOOC.

Comme l'a expliqué François Taddéi, directeur du Centre de recherches interdisciplinaires, lors d'une audition, il faut : "Penser comment le numérique pouvant aider à diffuser à large échelle. C'est l'exemple de France université numérique (mooc) : on peut créer des contenus accessibles pour tous (parents, professeurs...). Il faut **faire monter en puissance l'intégralité de la famille éducative.**"

En outre, l'évaluation des usages et des créneaux de plus-value mérite toute l'attention de l'institution afin d'éviter le numérique « pour le numérique » et créer un environnement favorable aux apprentissages.

Il convient enfin de renforcer l'apprentissage des compétences fondamentales des élèves, nécessaires à l'appropriation des espaces numériques, pour leur permettre d'en tirer tous les avantages.

Recommandations générales

LES RESSOURCES HUMAINES DU NUMERIQUE

-considérer la question des ressources humaines comme première et centrale dans la mise en œuvre du Plan numérique

L'EVALUATION DES USAGES

-développer les enquêtes sur les usages et en tirer davantage partie pour structurer une offre de ressources liée aux besoins réels des enseignants

-consolider les compétences fondamentales nécessaires aux élèves pour profiter des potentialités du numérique

LES ETABLISSEMENTS, LES PARTENARIATS, LES TERRITOIRES

-favoriser la dynamique de formation à l'échelle des écoles et des établissements

-poursuivre la mise en place et le développement du service public du numérique éducatif en veillant à l'égalité de l'accès, la couverture équitable des territoires, l'adaptabilité de l'offre

V-Tableau récapitulatif du suivi de la mise en œuvre du service public du numérique éducatif

Délai de prise de la réglementation	Contenus de la réglementation et cohérence	Affectation des Moyens	Organisation Locale et nationale	Portage et communication	Accompagnement et pilotage Local et national	L'intégration de l'évaluation dans l'application	Mise en mouvement des pratiques	Logique de mise en œuvre Superposition ou substitution	Perception du changement par les acteurs et usagers de la loi
-------------------------------------	--	------------------------	----------------------------------	--------------------------	--	--	---------------------------------	--	---

Clé de lecture : la mise en oeuvre du service public du numérique éducatif: point d'étape. Arrêt de l'observation le 5 décembre 2016.

CONCLUSION

Les points saillants du travail de suivi en 2016

Dans ce deuxième rapport annuel, le Comité de suivi s'est attaché à observer et faire état de l'avancée de la mise en œuvre des mêmes chantiers que dans le précédent : la priorité au primaire, élargie au cycle 3, la réforme de la formation des enseignants, initiale et continue, la vie des nouvelles instances, des programmes et de l'évaluation, mais il a aussi souhaité faire un point sur le service public du numérique éducatif, également inscrit dans la loi de refondation du 8 juillet 2013 dans le service public d'éducation lui-même.

Au fil des auditions et des rencontres en académies, le Comité de suivi a été frappé par la progressive appropriation de la **cohérence** des axes de travail engagés par la loi, même si une mise en application « en bloc » des programmes d'enseignement à la rentrée 2016, à l'école primaire et au collège, a sans aucun doute créé une certaine tension chez les acteurs, enseignants, chefs d'établissements, directeurs d'école et inspecteurs pédagogiques, dans leur mise en œuvre.

Si une communication institutionnelle sur la réforme a parfois laissé entendre que n'étaient pris en compte que les élèves à faible niveau, dommageable pour la vision de l'école portée par la loi de 2013, le Comité de suivi a constaté que la réflexion sur la **personnalisation** de l'aide et sur l'**évaluation** avait permis de remettre en relief l'attention à apporter à chaque élève afin que chacun puisse, dans sa propre progression, maintenant organisée en cycles, aller vers la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

A venir en 2017 : focus sur les apports des recherches en éducation

Tous les sujets n'ont pas pu être suivis dans ce rapport annuel. Mais ce dernier engage une série de rapports thématiques comme en atteste le premier d'entre eux, consacré au **service public du numérique éducatif**. L'une des réflexions les plus importantes, déjà en partie abordée dans ce rapport mais qu'il faudra constituer comme sujet à part entière, est la recherche et ses apports à l'éducation et à la formation. La recherche concerne :

- le premier degré, car connaître ce qui se passe dans la tête d'un enfant peut permettre de le faire progresser en partant de lui ;
- la formation professionnelle, qui doit s'y adosser, depuis la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, dans la mesure où la démarche de recherche permet la mise à distance et innovation en continu ;
- les programmes d'enseignement, dont l'élaboration doit se nourrir de recherche, tant pour l'élaboration de leurs contenus que pour faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants ;
- l'évaluation, dans la mesure où la recherche légitime l'évaluation mais peut également lui permettre d'étudier des horizons nouveaux.

L'importance des espaces du service public d'éducation : autonomie, partenariats et territoires

L'introduction de ce rapport est consacrée au thème du temps et de la délicate articulation du **temps de l'action publique**, des apprentissages, de leur évaluation et de l'évolution des pratiques. Le Comité de suivi souhaite en conclusion insister sur **l'approche territoriale de l'action publique** d'éducation et lancer la réflexion sur la question de ses échelles et de **la nature de l'autonomie** des écoles et des établissements qui pourra s'y définir, de manière à leur permettre de s'ancrer dans leur territoire avec souplesse et créativité, tout en respectant le **cadre national** et engager en responsabilité l'ensemble des acteurs, des acteurs sur lesquels il faut autant s'appuyer pour faire réussir les élèves qu'ils doivent pouvoir être fiers d'appartenir au service public d'éducation.

En effet, la première caractéristique d'un service public est sa capacité de **continuité** sur le territoire. La deuxième est **l'égalité** de l'accès à ce service public. La troisième est son **adaptabilité**, en fonction des besoins de ses usagers. Les **partenariats** de l'école avec les collectivités locales et le réseau associatif, cruciaux, sont de plus en plus nombreux et ravivent également la nécessité d'étudier la dimension territoriale de l'école. Finalement, les espaces et territoires de l'école demeurent, alors même que les temps changent. Une cartographie des formations pourrait aider à acquérir cette visibilité et à travailler, dans un cadre national, sur les offres territoriales. Aussi a-t-il semblé au Comité de suivi que les territoires de l'école, du collège et du lycée, zones, secteurs, bassins, régions, académies, mais également les flux d'un espace à l'autre, des élèves, des enseignants, des pilotes, devaient faire l'objet d'une attention particulière et, peut-être, pourraient permettre une analyse au plus près des besoins, seule susceptible de faire évoluer le service public d'éducation dans le sens de l'efficacité, de la justice et du progrès.

ANNEXE 1

Liste des auditions, tables rondes, entretiens, rencontres, visites sur site (2014-2015)

Auditions

Administration centrale du MENESR

Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) :

Ghislaine DESBUISSONS, Mission accompagnement et formation

Jean-Marc HUART, chef du service de l'instruction publique et de l'action

pédagogique **Florence ROBINE**, directrice générale de l'enseignement scolaire

Roger VRAND, Sous-directeur du socle commun

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) :

Fabienne ROSENWALD, directrice

Direction du numérique pour l'éducation (DNE) :

Jean-Yves CAPUL, chef de service, adjoint au directeur

Mathieu JEANDRON, directeur du numérique pour l'éducation

Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) :

Simone BONNAFOUS, directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

Rachel-Marie PRADEILLES DUVAL, chef du service des formations et de la vie étudiante

Laurent REGNIER, chef du Département Masters

Inspections générales

Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) :

Anne ARMAND, la doyenne de l'Inspection générale de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) :

Jean-Richard CYTERMANN, chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale

Expertises extérieures au MENESR

Eric CHARBONNIER, expert éducation auprès de l'OCDE et responsable de PISA France

Sur le thème des recherches en éducation

Roger FOUGERES, coordinateur de l'expérimentation des Instituts Carnot de l'éducation (Icé)

Denis MEURET, Professeur en Sciences de l'Education à l'Université de Bourgogne

Frédéric TADDEI, directeur du Centre de recherches interdisciplinaires (CRI)

Auditions sous forme de tables rondes thématiques

Thème : Les partenaires de l'école

Didier JACQUEMAIN, président du Collectif des associations partenaires de l'école (CAPE)

Laurent LANGLOIS, DGAS de la ville de Ris-Orangis, responsable du projet éducatif territorial (PeDT)

Jean-Michel SAUTEREAU, Président de l'USEP

Dominique VILLERS, IEN, Ris-Orangis

Thème : Les parcours d'éducation transversaux :

Représentants de la DGESCO, MENESR :

Jean-Marc HUART, chef du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique,

Françoise PETRAULT, sous-directrice de la vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives

Parcours d'Education artistique et culturelle (PEAC) :

Vincent NIQUEUX, directeur général de l'Union nationale des Jeunesses musicales de France (JMF)

Parcours Avenir :

Jean-Jacques DIJOUX, directeur Général, Monsieur, AGEFA PME

Sandrine JAVELAUD, Directrice de mission à la Direction de l'Education et de la Formation, MEDEF

Matthieu PINEDA, Chargé de mission à la Direction des affaires publiques, MEDEF

Parcours Citoyen :

Pierre KAHN, professeur d'université, coordinateur de l'élaboration du programme d'éducation morale et civique (EMC),

Parcours d'éducation à la santé :

détaillé par les représentants de la direction générale de l'enseignement scolaire

Thème : La réforme de la formation, le rôle de l'établissement, la professionnalisation, la formation continue : point d'étape sur les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)

Directeurs d'ESPE :

Marie-Geneviève GERRER, directrice de l'ESPE de Bourgogne

Jacques MICULOVIC, directeur de l'ESPE d'Aquitaine

Stanislas HOMMET, directeur de l'ESPE de Caen

Olivier COMBACAUD, directeur de l'ESPE Centre Val de Loire

Richard WITORSKI, directeur de l'ESPE de Rouen

Administration centrale :

Jean-Marie PANAZOL, directeur de l'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESEN ESR)

Recteur :

Daniel FILATRE, recteur de l'académie de Versailles, chancelier des universités, président du comité de suivi de la réforme de la formation

Thème : L'inclusion

Le pilotage :

Isabelle CHANDLER, directrice du pôle actions nationales et internationale de l'UNAPEI

Liliane COTTON, administratrice de l'UAPEI

Isabelle BRYON, chef du bureau de l'ASH, DGESCO, MENESR **ASH**

Jean-Louis GARCIA, Président de la Fédération des APAJH

Jean-Marc HUART, chef de service, DGESCO, MENESR

Isabelle KEREBEL, inspectrice de l'éducation nationale

Jean-Louis LEDUC, Directeur Général Adjoint

José PUIG, directeur, INSHEA
Jean-Claude ROUANET, Vice-président délégué,

Les acteurs de la scolarisation :

Annie COLETTA, directrice de la MDPH du Calcados
Caroline LABBE, professeur de français, de collège, Val d'Oise
Madame LETUR, Directrice d'école Mme Isabelle KEREBEL, IEN ASH
Pascal OURGHANLIAN, enseignant référent handicap, Collège Les Explorateurs

Thème : Politique académique sur le décrochage et le numérique

Philippe CABOURDIN, recteur de l'académie de Caen

Thème : Les nouveaux programmes d'enseignement

Michel LUSSAULT, président du Conseil supérieur des programmes

Entretiens particuliers

Thierry MANDON, secrétaire d'Etat à l'Enseignement supérieur

Visites sur site

Académies : Aix-Marseille, Dijon, Rennes, Strasbourg, Toulouse

Schéma de la journée :

La politique académique au service de la loi : rencontre avec le recteur

Les responsables et les acteurs de la formation et de l'ESPE :

rencontres avec les équipes de formation, les inspecteurs, les responsables académiques de la formation, la direction

La mise en place du Service public régional de l'orientation (SPRO) : les responsables de l'orientation, en académie et en région

Le service public du numérique éducatif : rencontres avec le Directeur académique du numérique éducatif (DANE), les inspecteurs des deux degrés, les professeurs et les référents

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : rencontres avec les équipes pédagogiques, les directeurs d'école, les inspecteurs

La mise en place du conseil école – collège : rencontres avec les membres des conseils

La réforme du collège : rencontres avec des équipes pédagogiques et de direction

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE : La réforme de la formation – questionnaire aux directeurs des ESPE

Conception générale de la formation

-selon vous, où en est la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants et des personnels d'éducation ? Quelles avancées ? Quels freins ? Quelles perspectives ?

-comment se traduit concrètement le continuum entre formation initiale et formation continue ?

-dans un référé du 14 avril 2015, la Cour des comptes préconisait que pour que les formations soient "en lien étroit avec les besoins concrets" des enseignants, un plus grand rôle doit être donné aux ESPE, afin de mettre en place "un accompagnement des enseignants tout au long de leur carrière" : les ESPE répondent-elles actuellement à ces objectifs ? Pourquoi ? Comment ?

-le cadrage national de la mise en œuvre de la réforme est-il opérationnel ?

Le budget de projet

-comment s'est constitué le budget de projet de votre ESPE ? Avec quels participants ? Dans quelles instances ? De quelle nature sont les engagements des uns et des autres ? Y a-t-il un suivi et une évaluation ?

-comment qualifieriez-vous votre collaboration avec l'académie ? Comment a-t-elle évolué ?

-quelles difficultés persistent aujourd'hui ? Pourquoi ? Quelles difficultés ont été dépassées ? Comment ?

-quelles en sont les points d'adhérence et de résistance par rapport au projet de l'ESPE lui-même ?

-êtes-vous accompagnés pour constituer le budget de projet ? Souhaiteriez-vous l'être ?

-un vadémécum ou des modèles vous seraient-ils utiles ?

Les acteurs et l'organisation

-où en sont la création et l'effectivité des différentes instances de dialogue internes aux ESPE ?
-comment s'est déroulé l'accueil des stagiaires en établissement dans le premier et le second degré ?

- comment les directeurs d'école et les chefs d'établissement sont-ils impliqués dans la formation initiale actuellement ? Quelle est la place de l'école ou de l'établissement dans la formation ? Quel est ou devrait être son devenir ?

-peut-on faire un état de la mise en place des Formateurs académiques du second degré ?

-comment peut-on décrire aujourd'hui le vivier des formateurs actuellement ? Est-il inter degré et mixte ? Les professeurs de l'université en sont-ils ?

-une formation des formateurs est-elle organisée ?

Tronc commun et culture commune

-l'article 70 de la loi décrit les enseignements communs en ESPE [comme] permettant l'acquisition d'une « culture professionnelle partagée » :

-le cadrage national du tronc commun est-il opérationnel dans l'offre de formation ?

- comment définiriez-vous aujourd'hui le tronc commun de formation ? quels sont les contenus et quel est le volume de ce tronc commun dans les maquettes de formation et dans les enseignements effectifs ?
- le tronc commun devrait-il faire l'objet d'un séquençage sur un créneau plus large que le M1-M2 ?
- des partenaires extérieurs sont-ils impliqués dans sa mise en œuvre ? Lesquels ?
- comment s'y impliquent respectivement les formateurs académiques et les formateurs universitaires ?
- quelle relation y a-t-il aujourd'hui entre le tronc commun et la culture commune ?
- que disent les stagiaires de ces enseignements ?

La place de la recherche dans la formation

- comment est intégrée la recherche dans la formation aujourd'hui ? Sous quelles formes ? Sur quelles thématiques ? Par quelles structures ?
- comment est-elle concrètement transposée « *en contenus de formation pour les personnels concernés* » (circulaire du MENESR n° 2014-167), en formation initiale et en formation continue ?

QUESTIONNAIRE

La réforme du collège- questionnaire aux acteurs académiques

Perception globale de la réforme

- que pensez-vous du choix qui a été fait d'une mise en œuvre de la réforme dans son intégralité en 2016 ?
- pouvez-vous préciser l'état d'avancement et les points de tension observables aujourd'hui dans la mise en place de la réforme du collège au niveau de votre académie ?

Réception et mise en œuvre

- comment ont été reçus les nouveaux programmes ?
- comment les enseignants ont-ils perçu l'accompagnement personnalisé pour tous les élèves ?
- comment ont été élaborés les enseignements pratiques interdisciplinaires ? Pouvez-vous donner des exemples ?
- comment les enseignants ont-ils programmé dans leur ensemble les enseignements complémentaires ?
- comment est perçue et mise en place la nouvelle évaluation du socle commun ?
- quel lien est-il fait, au niveau de l'académie, par exemple des inspecteurs pédagogiques, au niveau des chefs d'établissements et des enseignants, entre la priorité au primaire et la réforme du collège ? Comment ?
- comment s'opère la mise en place des conseils école-collège ?

Impact de la réforme sur l'établissement

- la réforme du collège engage-t-elle des évolutions du point de vue de l'organisation interne de l'établissement, de l'académie, du rôle des acteurs, de leurs interactions et des dynamiques habituelles ?
- la réforme modifie-t-elle les liens entre établissements ? Entre les établissements et le rectorat ? A quelle échelle ? Autour de quels objets ?
- cette réforme engage-t-elle selon vous une évolution de l'autonomie de l'établissement ? Comment, le cas échéant, cela est-il perçu par les enseignants, les chefs d'établissement, les corps d'inspection ?
- selon vous, la réforme du collège induit-elle une évolution du mode de gouvernance du système éducatif, dont la gouvernance académique ? Comment la définiriez-vous ?

Accompagnement de la réforme

- comment le rectorat a-t-il accompagné la mise en place de la réforme ?
- de quelles formations ont bénéficié les enseignants pour préparer la mise en application de la réforme ? Quels personnels sont intervenus ?
- les formations ont-elles été mixtes entre le premier et le second degré, en particulier autour du cycle 3 et du conseil école-collège ?
- quel a été le rôle des ESPE ? Quels personnels sont intervenus ?
- quelles attentes ont été formulées à l'égard du niveau académique ?
- quel est le rôle du numérique dans la mise en place de cette réforme ? A quels niveaux et selon quelles modalités ? Autour de quels contenus ? Avec quels intervenants ? Avec quelles ressources ?

Evaluation

- avez-vous mis en place un suivi de l'application de la réforme ?
- avec quels critères serait/sera conduite cette évaluation (par rapport aux objectifs affichés ou par rapport aux effets constatés, par, exemple, sur les pratiques des enseignants) ? Avec quels outils ?

ANNEXE 3

Extraits du catalogue de l'offre de formation collaborative en ligne M@gistère : exemples de modules produits par les académies et par la DGESCO

▲	Origine du parcours	Titre	Niveau	Public
38	AC-MARTINIQUE	Enseigner la syntaxe à l'école maternelle	maternelle	enseignants
39	AC-MARTINIQUE	Enseigner la poésie à l'école maternelle	maternelle	enseignants
40	AC-MARTINIQUE	Plus de maîtres que de classes pour prévenir l'illettrisme : le programme PARLER	Elémentaire	enseignants
41	AC-MARTINIQUE	Concevoir et utiliser des outils numériques pour renforcer les usages. Un exemple en Économie	lycée	enseignants
42	AC-MARTINIQUE	Enseigner par compétences en management des entreprises en BTS	Lycée GT Enseignement supérieur	Enseignants
43	AC-MARTINIQUE	Le projet en terminale STMG : contexte et démarche	lycée	enseignants
44	AC-MARTINIQUE	Principes des bases de données - Niveau 1	lycées	enseignants
45	AC-MARTINIQUE	S'approprier le programme de l'école maternelle de 2015	Maternelle	Enseignants
46	AC-MARTINIQUE	Les bases de données - Niveau 2 : Le langage SQL	Lycée GT Enseignement supérieur	Enseignants
47	AC-MARTINIQUE	La méthodologie du cas pratique en droit	Lycée GT Enseignement supérieur	Enseignants
48	AC-MONTPELLIER	Utiliser des Jeux Sérieux en classe	Collège Lycée GT	Enseignants
49	AC-MONTPELLIER	FOLIOS et ses fonctionnalités V3.1	Collège Lycée GT Lycée pro	Enseignants Directeurs d'école
50	AC-NANCY-METZ	Parler des élèves	Collège Lycée GT Lycée pro	Enseignants
51	AC-NANCY-METZ	Gestion de classe	Collège Lycée GT Lycée pro	Enseignants
52	AC-NANCY-METZ	Enseigner l'allemand	Collège Lycée GT Lycée pro	Enseignants
53	AC-NANTES	Tablettes tactiles et usages pédagogiques	Elémentaire	Enseignants
54	AC-NANTES	Des situations pour « compter » et calculer à l'école maternelle _v3-2015 - Appropriation	Maternelle	Enseignants
55	AC-NANTES	Les espaces au service de la construction des apprentissages chez des enfants de 2 à 3 ans	Maternelle	Enseignants
56	AC-NANTES	Education physique en PS / MS : de la phase d'exploration à la phase de structuration	Maternelle	Enseignants
57	AC-NANTES	Mutualisation de scénarios pédagogiques en bac GA	Lycée pro	Enseignants
58	AC-NANTES	Des ateliers individuels de manipulation pour agir, comprendre, apprendre et devenir élève :	Maternelle	Enseignants
59	AC-NANTES	Conception de parcours : le rôle des inspecteurs	Collège Lycée GT Lycée pro	Inspecteurs
60	AC-NANTES	1ère prise en main du bac GA	Lycée pro	Enseignants
61	AC-NICE	sauvegarde ok dép le vocabulaire en mathématiques, sciences et technologie	Elémentaire	Enseignants
62	AC-NICE	Elaborer une séquence d'anglais à l'école élémentaire	Elémentaire	enseignants
63	AC-NICE	Les apprentissages transdisciplinaires de la langue orale en maternelle	Maternelle	Enseignants
64	AC-NICE	Comment permettre le réinvestissement et le transfert des acquis dans des situations complexes	Elémentaire	Enseignants
65	AC-NICE	Enseigner les langues vivantes du CP au CM2	Elémentaire	Enseignants
66	AC-NICE	Rédaction aux cycles 2 et 3 : les écrits scientifiques	Elémentaire	enseignants

Origine du parcours	Titre	Niveau	Public	AB	AC	AD
164 DGESCO	Enseignants, animateurs, mieux se comprendre pour travailler ensemble dans l'école	Maternelle Élémentaire	Enseignants			
165 DGESCO	Egalité entre les filles et les garçons	Maternelle Élémentaire	Enseignants			
166 DGESCO	Mettre en oeuvre des activités sociales	Autre	Formateurs			
167 DGESCO	Connaître l'apprentissage	Collège	Enseignants Personnels de vie scolaire			
168 DGESCO	ArTice Lecture et analyse interactive du design	Lycée GT Lycée pro Enseignement supérieur	Enseignants			
169 DGESCO	Acquérir les compétences du C212e Module 1 : E.N.T.	Maternelle Élémentaire Collège Lycée GT Ly	Enseignants			
170 DGESCO	Acquérir les compétences du C212e Module 2 : Ressources et veille numériques professionne	Maternelle Élémentaire Collège Lycée GT Ly	Enseignants			
171 DGESCO	Acquérir les compétences du C212e Module 3 : Responsabilité juridique, éducative et déontol	Maternelle Élémentaire Collège Lycée GT Ly	Enseignants			
172 DGESCO	MOD008 - Processus langagiers	Maternelle Élémentaire	Enseignants			
173 DGESCO	Violences Verbales	Elémentaire Collège Lycée GT Lycée pro	Enseignants Directeurs d'école Personnels de direction Personnels de vie scolaire			
174 DGESCO	Education interculturelle : module 1 / Accueillir des élèves allophones dans la classe, les princ	Maternelle Élémentaire Collège	Enseignants			
175 DGESCO	Le boulier chinois à l'école	Maternelle Élémentaire Collège	Enseignants			
176 DGESCO	Education interculturelle : module 2 / Les outils de différenciation et d'évaluation	Maternelle Élémentaire Collège	Enseignants			
177 DGESCO	Cultures de l'information	Elémentaire Collège Lycée GT Lycée pro Ens	Enseignants			
178 DGESCO	Lecture et écriture numériques en classe	Elémentaire Collège Lycée GT Lycée pro	Enseignants			
179 DGESCO	Les réseaux sociaux en classe	Elémentaire Collège Lycée GT Lycée pro	Enseignants			
180 DGESCO	DSD-Expert : Les enjeux pédagogiques et éducatifs de la certification en allemand	Collège Lycée GT Lycée pro	Enseignants			
181 DGESCO	Responsabilité professionnelle de l'enseignant	Elémentaire Collège Lycée GT Lycée pro Ens	Enseignants Personnels de vie scolaire			
182 DGESCO	Travailler avec un AESH dans sa classe	Maternelle Élémentaire	Enseignants Directeurs d'école			
183 DGESCO	L'éveil aux langues par l'activité physique au cycle 1	Maternelle	Enseignants			
184 DGESCO	Intégrer l'éducation à la santé dans les pratiques d'enseignement-apprentissage et dans les pr	Maternelle Élémentaire Collège	Enseignants Formateurs Personnels de vie scolaire Personnels ATSS			
185 DGESCO	Culture scientifique Mathématique et numérique	Maternelle Élémentaire	Enseignants			
186 DGESCO	Aider les élèves dys grâce aux outils numériques	Maternelle Élémentaire Collège Lycée GT Ly	Enseignants			
187 DGESCO	Construire des progressions/programmations en maternelle	Maternelle	Enseignants			
188 DGESCO	L'accueil multiple des moins de trois ans	Maternelle	Enseignants			
189 DGESCO	Les usages du numérique en arts appliqués	lycées	Enseignants			
190 DGESCO	Se former à la fonction de tuteur de terrain	Collège Lycée GT Lycée pro	Enseignants			
191 DGESCO	Entrer dans l'histoire des arts par les arts visuels	Maternelle Élémentaire	Enseignants			

ANNEXE 4

Enquêtes réalisées par le ministère (note 21 du rapport thématique sur le numérique)

Enquête Prophetic 2015 : <http://eduscol.education.fr/cid92589/profetic-2015-1er-d.html>

Enquête Prophetic 2016 : <http://eduscol.education.fr/cid107958/profetic-2016.html>

Enquête Prophetic 2015 (enseignants du 1er degré)

Les principaux enseignements (extraits des textes accompagnant les différents tableaux)

Comme dans le second degré, ce sont principalement les enseignants qui financent leur équipement à domicile.

Les enseignants du 1er degré utilisent régulièrement le numérique pour préparer des cours ou monter des séquences d'activité en classe.

Moins d'un répondant sur 2 estime accéder facilement à l'équipement "minimum" (ordinateur et matériel pour projeter). Notons des différences certaines avec le 2nd degré !

Disposer d'ordinateurs pour les élèves se révèle particulièrement délicat ; pour 38% l'accès n'est pas facile.

En 2015 certains matériels s'avèrent très singuliers / exceptionnels dans les écoles !

[...]

Les 2 utilisations prépondérantes concernent le déroulement de la classe

(92% en préparation des cours au moins une fois par semaine, 76% en séquences d'activités sans manipulation).

Notons que les séquences d'activités avec manipulation sont pratiquées (avec régularité) par moins d'1/4 des répondants.

L'utilisation du numérique en vue de personnaliser l'apprentissage est répandue chez ± 3 répondants sur 10.

Entre un quart et la moitié des répondants ont intégré le numérique sur un rythme au minimum hebdomadaire (de 27% pour l'histoire des arts jusqu'à 51% pour l'étude de la langue).

Exception faite de l'EPS.

Quel que soit le domaine d'enseignement, l'usage quotidien s'avère encore le fait d'une minorité (de 2% en EPS jusqu'à 19% en étude de la langue).

[...]

Les facteurs limitants ont été signalés en nombre... 8 d'entre eux sont pointés par plus d'un enseignant sur 2.

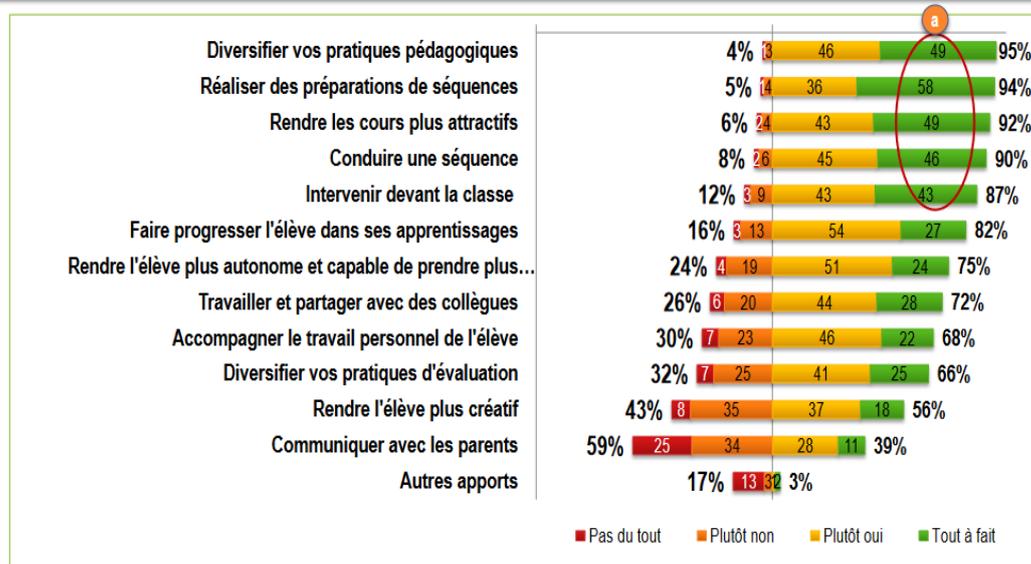
Le matériel et les services associés (maintenance, assistance) constituent le 1er point d'achoppement.

Par ailleurs, les effectifs en classe et une maîtrise insuffisante due à un manque de formation n'incitent pas à développer les usages.

Les craintes, les doutes sont peu mis en avant comme facteurs limitants
 Les formations "classiques " ont touché moins de 3 répondants sur 10

Le numérique a fait ses preuves

Pour votre enseignement, avez-vous le sentiment que l'utilisation du numérique est un plus pour :



➔ ... sauf pour communiquer avec les parents.

➔ (a) Fortes convictions ... plus de 4 répondants sur 10 sont persuadés des apports (% "tout à fait").

Commentaire :

30% l'utilisent pour personnaliser l'apprentissage.

Ils l'utilisent principalement pour l'étude de la langue, la lecture, le calcul.

60% l'utilisent ou le font utiliser en classe

Les facteurs les plus dissuasifs pour utiliser le numérique quotidiennement sont l'équipement et le débit insuffisants, et la taille des groupes d'élèves.

Comme dans le secondaire, l'autoformation est majoritaire.

Pour la grande majorité des enseignants du 1er degré, les apports du numérique sont une évidence.

Prophetic 2016 (enseignants du 2nd degré)

Les principaux enseignements (extraits des textes accompagnant les différents tableaux)

Accéder aux ordinateurs pour les élèves: encore des obstacles à franchir

Utilisation dans l'enceinte de l'établissement du matériel appartenant aux élèves : une réalité

Un enseignant sur 2 dispose dans l'établissement de ressources pédagogiques numériques

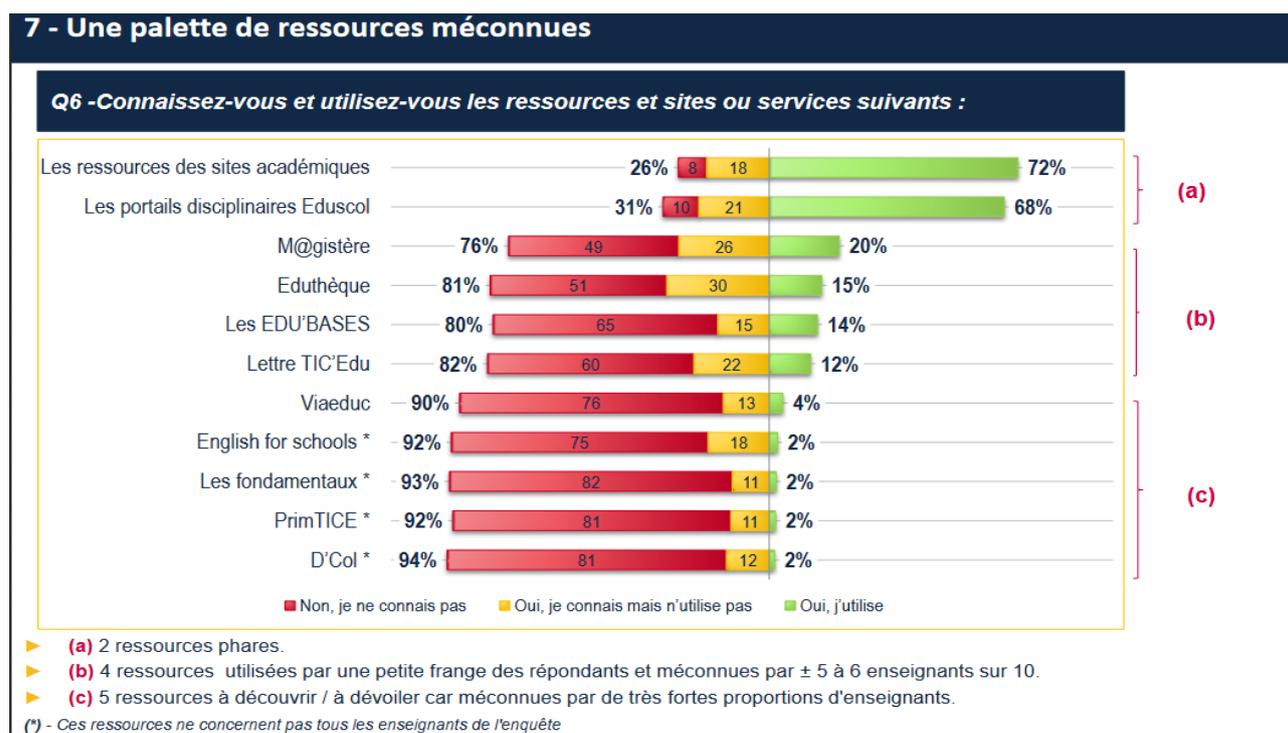
Une minorité non négligeable (23%) ignore si leur établissement met des ressources à disposition du corps enseignant.

Une exploitation régulière des ressources par un socle non négligeable d'enseignants (Entre 36% et 41% y ont recours au minimum 1 fois par semaine. Entre 54% et 56% au minimum 1 fois par mois)

Les enseignants déclarent utiliser le numérique pour :

- Préparer des cours
- Saisir les notes et les absences
- Compléter le cahier de textes numérique
- Monter des séquences d'activités en classe sans manipulation de matériels numériques par les élèves

Une palette de ressources méconnues



Commentaire :

Trois de ces usages confirment leur caractère quotidien pour plus de 6 enseignants sur 10

Lors des séquences en classe, l'absence de manipulation par les élèves prévaut toujours sur la manipulation (au moins 1 fois par semaine ... sans manipulation 78%, avec 35%)

La poursuite de recherches à la maison ou la révision de leçons faites en classe s'avère une pratique régulière (au moins 1 fois par semaine) pour un noyau non négligeable de répondants ... 20% à 35% des enseignants

Certaines pratiques embryonnaires (encore le fait d'une minorité en 2016) restent à observer à l'avenir :

Evaluer avec le numérique est pratiqué au moins 1 fois par semaine par ±1 à 2 répondants sur 10

La prolongation ou la préparation par l'élève de séances à la maison avec ou sans accès à Internet ou à l'ENT de l'établissement constitue un usage régulier (au moins 1 fois par semaine) pour 10% à 15% des répondants

Communiquer avec les élèves ou les parents demeure non prioritaire ... notons toutefois que les proportions de "jamais" régressent très sensiblement depuis 2011

Utilisation du numérique : les particularités majeures à retenir selon les sous populations

Des bienfaits pour des élèves en situation spécifique

De nouveaux rapports et échanges suscités ou encouragés par le numérique

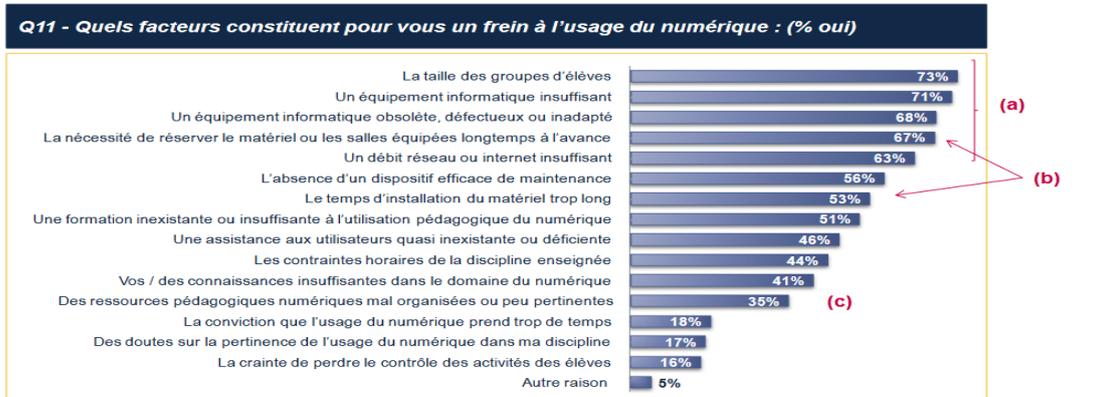
- Près d'1 enseignant sur 2 se qualifie d'utilisateur des fonctions simples, en mode de présentation, en exploitant des ressources existantes.

Les situations "extrêmes" (uniquement préparation des cours, ou production de ressources et construction de scénarios) globalisent ¼ des répondants.

Une exploitation plus "agile" avec recherche d'interactions avec les élèves et adaptation des ressources est soulignée par ¼ des répondants

Inadéquation des tailles des groupes d'élèves et défaillance du matériel

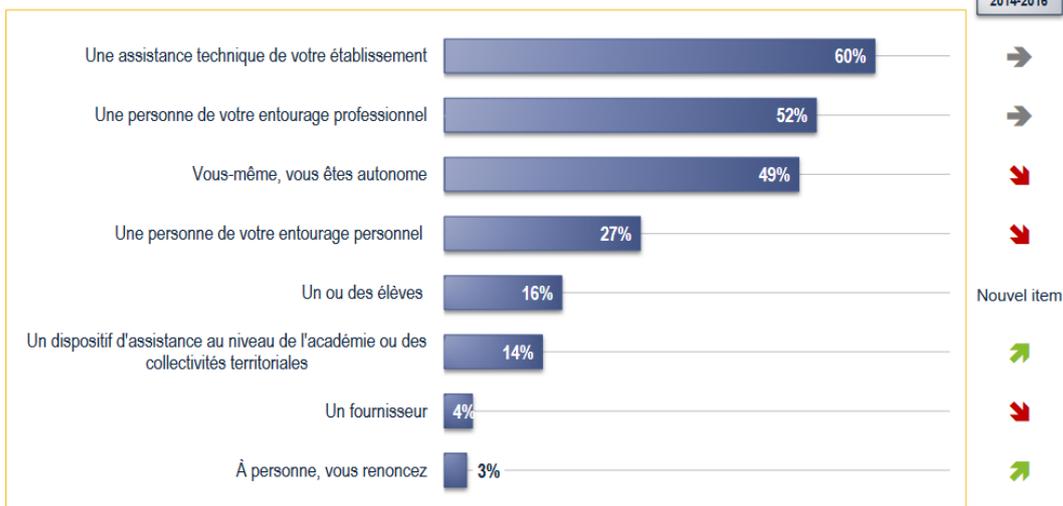
11 - Inadéquation des tailles des groupes d'élèves et défaillance du matériel



- ▶ Les principaux freins cités lors des enquêtes des années précédentes sont de nouveau en 2016... avec un classement similaire ou très proche.
- ▶ **(a)** L'inadéquation du matériel et la taille des groupes d'élèves pénalisent durablement le recours au numérique.
- ▶ **(b)** La dimension temporelle (réservation longtemps avant, installation chronophage) est de même fortement soulignée.
- ▶ **(c)** En termes de moyens, les ressources pédagogiques ne sont pas les plus incriminées.

Q12 - A qui faites-vous appel aujourd'hui en cas de difficulté technique (par exemple PC ou réseau local en panne) : (les 3 principaux recours)

Evolution 2014-2016



- ▶ L'assistance technique de l'établissement classée en 1^{er} recours en 2014 confirme sa place d'interlocuteur privilégié en 2016.
- ▶ Le recours à un dispositif d'assistance au niveau de l'académie ou des collectivités territoriale progresse régulièrement : + 3 points vs 2014.

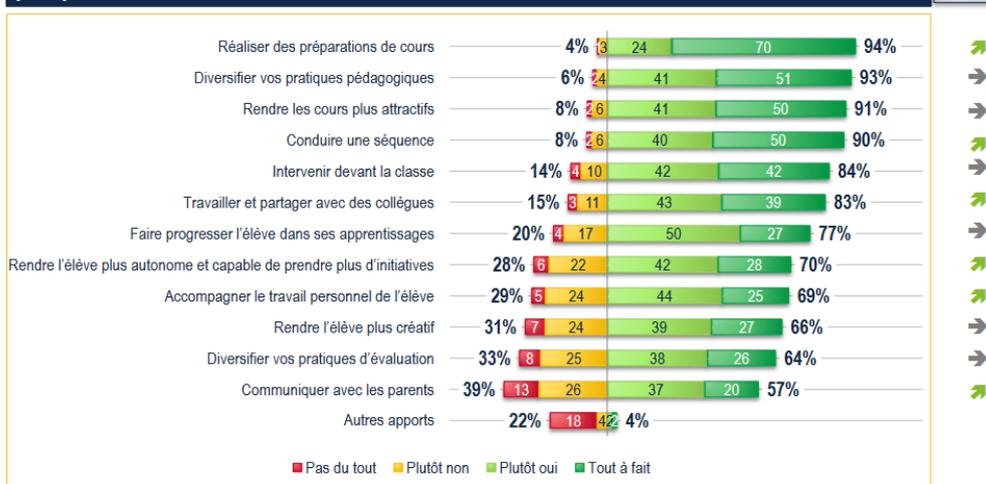
Commentaire :

Confirmation des constats dressés lors des précédentes enquêtes, la formation se fait par auto apprentissage hors MOOC, via les pairs collègues, en suivant des formations.

Mais en 2016, poids décroissant de l'environnement personnel et la progression du poids des formations en établissement ou formation initiale (tendances à surveiller en 2018)

Q20 -Pour votre enseignement, avez-vous le sentiment que l'utilisation du numérique est un plus pour :

Evolution 2014-2016⁽¹⁾



- ▶ Le doute de 2014 sur "Communiquer avec les parents" s'amenuise. Cette facilité conquiert plus de professeurs en 2016.

(1) - L'évolution porte sur la modalité "Tout à fait"



DNE ENQUÊTE PROFETIC 2016

Commentaires :

Ce sont principalement les enseignants qui financent leur équipement à domicile

Les enseignants du 2nd degré accèdent facilement, dans leur établissement, à un ordinateur, un vidéoprojecteur ou une imprimante.

Deux tiers des enseignants connaissent et utilisent les ressources institutionnelles comme les portails disciplinaires ou les sites académiques.

Entre 75 et 92% des enseignants utilisent de façon hebdomadaire voire quotidiennement le numérique pour préparer leurs cours, saisir les notes et absences, compléter le cahier de textes et monter des séquences d'activités en classe.

70% des enseignants déclarent que la pratique du numérique permet une meilleure scolarisation des élèves malades ou en situation de handicap.

*Les facteurs les plus dissuasifs pour utiliser le numérique quotidiennement sont la taille des groupes d'élèves, l'équipement et le débit insuffisants.

L'autoformation est majoritaire.

Pour la très grande majorité des enseignants du 2nd degré, les apports du numérique sont une évidence pour eux comme pour leurs élèves.

(Modalités d'enquête et résultats complets sur eduscol.education.fr)