

REFONDATION DE L'ÉCOLE

4 ANS APRÈS
OÙ EN EST-ON



la ligue de
l'enseignement

un avenir par l'éducation populaire



SOMMAIRE

● ÉDITO	3	● DES MÉTHODES ET PROGRAMMES REVISITÉS	33
● LA RÉUSSITE POUR TOUS	4	Des dispositifs d'aide au pilotage	33
Scolariser les moins de trois ans	4	Une redéfinition des cycles	34
Plus de maîtres que de classes	6	Une redéfinition des programmes et du socle	35
Renforcer le lien entre école et collège	7	De nouveaux enseignements et parcours « spécifiques »	35
Renforcer les liens avec les parents	8	Une évaluation « plus encourageante que décourageante »	38
Partager les bonnes pratiques	10	En débat : Le redoublement	39
Lutter contre le décrochage scolaire	11	Bonne pratique : Apprendre la laïcité en s'ouvrant sur sa ville	41
Une école plus inclusive	12	● ACCOMPAGNER LES MÉTIERS ET LES CARRIÈRES	42
Lutter contre les inégalités sociales et territoriales	13	Les enseignants formés dans des Espé	42
En débat : Les parents, des fantômes?	15	Faire évoluer missions et métiers de l'enseignement	44
Point de vue : Plus de maîtres que de classes	17	En débat : Quelles marges de progrès pour les Espé?	46
● UN CADRE PLUS PROPICE AUX APPRENTISSAGES	18	Témoignage : La formation en Espé	47
De nouveaux rythmes éducatifs pour l'enfant	18	● LA RÉFORME DU COLLÈGE	48
Des activités pédagogiques complémentaires	21	Une nouvelle organisation du collège	48
Améliorer le climat scolaire	22	Une nouvelle organisation pédagogique	51
En débat : La mise en œuvre des nouveaux rythmes	24	Des nouveaux programmes	51
Point de vue : Penser à ses propres besoins	25	En débat : EPI, formation des personnels et mixité sociale	53
● UNE NOUVELLE ÉDUCATION PRIORITAIRE	26	Zoom : EPI, des élèves davantage acteurs	55
Une refondation pédagogique	26	● LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION	56
Une nouvelle carte de l'éducation prioritaire	28	Un pilotage dédié au déploiement du numérique	56
Favoriser le travail en équipe et la formation	28	Enseigner au et par le numérique	58
Un nouveau pilotage	30	De nouveaux outils et services pour le suivi des élèves	60
En débat : Faut-il une éducation prioritaire?	31	Accompagner les enseignants	60
Zoom : Collège Louis Pasteur à Graulhet:		Développer le lien avec les parents	62
La différenciation au service de l'estime de soi	32	Le numérique au service d'une École inclusive	62
		Zoom : Collège Mendès France:	
		Le numérique pour renouer avec les postures scolaires	63
		● LES TEXTES DE RÉFÉRENCE	65

Éditeur de la publication:
LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT
3, rue Récamier
75 341 Paris CEDEX 07

Comité éditorial:
Pascal Bouchard (ToutEduci),
Camille Pons (ToutEduci),
Arnaud Tiercelin (Ligue de l'Enseignement)

Conception éditoriale & rédaction:
Camille Pons (ToutEduci)
Conception graphique & maquette:
JCompany

Photographes:
Julien Cregut (Mollys eyes),
Benoît Debuissier, Olivier Pezzot
(Mollys eyes)

Photo de couverture:
JCompany/Fotolia.com
www.laligue.org
www.touteduc.fr

« Le numérique c'est maintenant », déclarait le 8 mars dernier, Najat Vallaud-Belkacem qui reprenait les grandes lignes de la politique qu'elle a initiée à travers le plan numérique pour l'éducation. Cette politique en faveur du numérique marque certainement l'aboutissement de la réforme de la Refondation pour ce quinquennat. Pour autant, celle-ci a été précédée d'un nombre important de mesures visant à transformer l'École en profondeur, avec pour objectif, notamment, d'élever le niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les enfants et de réduire les inégalités sociales et territoriales ainsi que le nombre de sorties sans qualification.

Commencée avec le lancement de la concertation nationale auprès de tous les acteurs de l'éducation, un an avant la promulgation de la loi le 8 juillet 2013 dite d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, cette réforme s'est traduite par une programmation de moyens importants et la mise en œuvre progressive de mesures qui couvrent désormais, depuis la rentrée 2016, l'ensemble du 1^{er} degré et le collège.

Après le primaire, auquel le ministère a consacré les premières années de la refondation « car c'est là que tout se joue », a suivi, en 2015, une définition simultanée des nouveaux cycles, du socle ainsi que des nouveaux programmes, alors que se dessinait progressivement une nouvelle forme d'évaluation. Cette année-là, ont également été initiées des mesures importantes, non prévues par la loi mais suscitées par le double choc causé par les attentats de janvier 2015 et les conclusions des deux rapports sur la grande pauvreté et la réussite scolaire de Jean-Paul Delahaye et de Marie-Aleth Gard. Mesures qui mettent l'accent sur la transmission des valeurs de la République, visent à combattre les inégalités et entendent favoriser la mixité sociale.

Enfin, depuis la rentrée 2016, se déploient, après ceux du cycle 1, les programmes du CP à la 3^e et la réforme du collège à tous les niveaux, alors que se sont généralisées les mesures inscrites pour la refondation de l'éducation prioritaire, dont le réseau s'est élargi.

Si ce document propose de faire un état des lieux des mesures mises en œuvre depuis bientôt 5 ans, des premières analyses, critiques et observations faites sur le terrain, il ne prétend pas faire un bilan de l'impact de ces mesures sur les apprentissages. Comme le rappelait le comité de suivi de la loi dans son dernier rapport de février 2017, il faut « du temps pour faire vivre certains dispositifs », même si celui-ci se disait en même temps « frappé par la progressive appropriation de la cohérence des axes de travail engagés par la loi ».

Des premiers bilans d'étape, sur les rythmes scolaires, la mise en place de dispositifs tels que plus de maîtres que de classes ou la scolarisation des moins de trois ans, font apparaître néanmoins des effets bénéfiques, surtout en éducation prioritaire, et relèvent que les étudiants aujourd'hui formés dans les nouvelles Éspé affichent des résultats aux concours supérieurs à tous les autres candidats. Des premiers effets, mais qui ne permettent pas de tirer des conclusions à grande échelle. Les effets de la réforme ne pourront être en effet mesurés qu'avec PISA 2018 et PISA 2021, voire PISA 2024, enquêtes qui permettront alors de connaître les acquis des élèves qui auront fait toute leur scolarité avec les nouveaux programmes.

Ce document, conçu et réalisé par Camille Pons (ToutEdu) pour la Ligue de l'enseignement, donne aussi quelques éclairages sur ce qui fait encore l'objet de débats ou de controverses et propose des illustrations de la nouvelle École qui se dessine d'ores et déjà sur le terrain.

REFONDATION DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE QUATRE ANS APRÈS, OÙ EN EST-ON ?

LES REPÈRES

- ▶ **16 mai 2012 :**
Nomination de Vincent Peillon
- ▶ **5 juillet-9 octobre 2012 :** Lancement de la concertation nationale pour la Refondation de l'École
- ▶ **8 juillet 2013 :**
Promulgation de la loi
- ▶ **1^{er} septembre 2013 :**
Création des Éspé
- ▶ **10 octobre 2013 :**
Installation du Conseil supérieur des programmes
- ▶ **2 avril 2014 :**
Nomination de Benoît Hamon
- ▶ **26 août 2014 :**
Nomination de Najat Vallaud-Belkacem
- ▶ **Rentrée 2014 :**
Expérimentation du nouveau référentiel de l'éducation prioritaire dans une centaine de REP et REP+
- ▶ **Rentrée 2014 :**
Mise en œuvre du socle et des programmes de la maternelle
- ▶ **22 janvier 2015 :**
Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République
- ▶ **7 mai 2015 :**
Lancement du grand plan numérique pour l'éducation
- ▶ **Rentrée 2015 :**
Entrée en vigueur de la nouvelle carte de l'éducation prioritaire
- ▶ **Rentrée 2016 :**
Mise en œuvre du socle et des programmes du primaire et du collège, mise en place de la réforme du collège

LA RÉUSSITE POUR TOUS

Garantir l'égalité et la réussite scolaire de tous et lutter contre le déterminisme social alors que les enquêtes PISA 2015 montrent que c'est en France que l'origine sociale pèse le plus sur le destin scolaire, est l'une des grandes priorités de la loi. Elle fixe entre autres orientations le développement de la scolarisation des moins de trois ans, l'affectation d'un maître supplémentaire dans l'école, le renforcement des liens avec les parents, la lutte contre le décrochage. Et adopte le principe d'« affectation prioritaire des moyens en faveur des territoires en difficulté », principe renforcé par des mesures mises en œuvre à la rentrée 2015 suite à plusieurs études et rapports, dont celui de l'inspecteur général Jean-Paul Delahaye sur la grande pauvreté.

SCOLARISER LES MOINS DE TROIS ANS

ENGAGEMENT

- **Scolariser 30 % des enfants de moins de 3 ans en éducation prioritaire, alors que le taux moyen de scolarisation a chuté de 35 % à 11 % entre 2001 et 2012.**
- **Le ministère « affine » l'objectif : atteindre 30 % d'enfants scolarisés en REP et 50 % en REP+.**

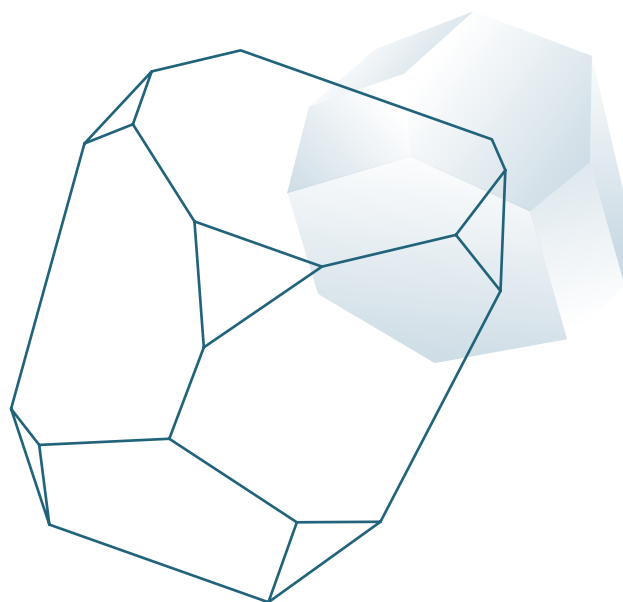
MISE EN ŒUVRE

Mesures

- Depuis 2012, plus de 1 100 nouvelles classes spécifiques ont été créées (regroupant 11 % des 93 600 élèves de moins de 3 ans), ainsi que 25 000 nouvelles places en y ajoutant celles qui étaient disponibles en petites sections pour scolariser les moins de 3 ans.
- Une note de la DEPP de décembre 2016 montre que la scolarisation précoce progresse à la rentrée 2016, notamment en éducation prioritaire (voir « Une nouvelle éducation prioritaire »). Les écoles publiques accueillent 3 000 enfants de deux ans supplémentaires, tandis que l'effectif dans le privé stagne. Au total, 96 600 enfants de 2 ans sont scolarisés en France, soit un taux de 11,9 % (+0,4 point par rapport à la rentrée précédente et +1,5 point en REP). En juin 2016, la DEPP observait que 6 % des très petits étaient accueillis dans des classes spécifiques contre 2 % en 2012.
- Pour autant, les disparités territoriales sont importantes : ce que relève la DEPP en juin 2016 (en Seine-Saint-Denis, seuls 2,8 % des moins de 3 ans sont scolarisés contre 1,7 % en 2013, tandis que « dans l'Ouest, le Nord et le Massif central (...) plus d'un enfant de 2 ans sur cinq est scolarisé ») tout comme le RFVE (Réseau français des villes éducatrices) en décembre 2016, qui oppose des villes de Bretagne où plus de 30 % des 2 ans sont à l'école à certaines villes de l'Est de la France où cette scolarisation ne dépasse pas 1 à 2 %.
- À l'instar de la ministre qui regrettait en avril 2016 que « de nombreuses places so[ient] vacantes » et que « certaines familles rechignent à inscrire leur enfant de moins de 3 ans à l'école maternelle », en janvier 2017, l'OZP juge le taux de remplissage des classes spécifiques « insuffisant » et la demande sociale « faible » en éducation prioritaire.
- En avril 2016, la DEPP évaluait le nombre d'enfants supplémentaires de moins de 3 ans qui seraient scolarisés à la rentrée 2017 à 3 000.

Analyses

- Dans son rapport publié le 26 septembre 2016, le CNECSCO estime que la scolarisation des moins de 3 ans peut être un facteur positif pour lutter contre les inégalités. Pour autant, il estime que l'objectif n'a, « pour l'instant », pas été atteint, « faute d'un travail de fond mené en collaboration avec les collectivités locales et d'une politique de communication efficace en direction des familles défavorisées ».
- L'OCDE souligne de son côté, dans « Regards sur l'éducation 2016 », l'importance de la préscolarisation : les élèves issus de l'immigration qui ont été préscolarisés ont « obtenu 49 points de plus aux épreuves de compréhension de l'écrit (du programme PISA) que ceux qui ne l'ont pas été. Cet écart représente l'équivalent d'une année de scolarité ».



DES FONDS SOCIAUX EN HAUSSE

De 49,3 millions d'euros à la rentrée 2016, les fonds sociaux dont disposent les établissements pour venir en aide aux familles défavorisées, devraient être portés à 65 millions à la rentrée suivante, selon le projet de loi de finances 2017. Une enveloppe qui a augmenté de 85 % depuis 2012, selon la ministre. En se fondant sur les chiffres 2014, la mission du CNESCO calcule dans son rapport sur les inégalités scolaires que les fonds sont loin d'avoir retrouvé leur niveau des années 2000 et préconise de les ramener « à un niveau proche », soit quelque 70 millions d'euros. En 2015-2016, 280 000 collégiens et lycéens ont bénéficié de cette aide. Selon le ministère, de 2005 à 2012, les fonds sociaux avaient diminué de 50 %.

© Julien Cregut/Malys Eyes

ENGAGEMENT

► 3 000 postes d'ici 2017 et de nouveaux effectifs dès la rentrée 2013.

MISE EN ŒUVRE

- Dans son rapport publié le 13 janvier 2016, le comité parlementaire de suivi de la loi de refondation dénonce « la sous-réalisation du schéma d'emplois » et observe que « là où [la loi] annonce 3 000 enseignants pour scolariser les 2 ans, il n'y en a que 961 ».
- La Cour des Comptes relève de son côté dans son rapport annuel remis en février 2016 que « plus des deux tiers des

postes créés en maternelle pour la scolarisation des moins de 3 ans le sont à l'extérieur des quartiers prioritaires ».

- Selon le ministère, 600 postes supplémentaires ont été affectés à la rentrée 2016 dans les REP+ préfigureurs pour permettre la scolarisation des enfants de moins de 3 ans et le déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

ENGAGEMENT

► Mise en place d'activités, de locaux et équipements spécifiques en lien avec les collectivités.

MISE EN ŒUVRE

- Les équipes des REP+ préfigureurs réunies le 11 mars 2015 pour mutualiser leurs expériences suggèrent qu'un cahier des charges de l'accueil des très petites sections soit « élaboré conjointement avec les collectivités afin de rendre lisibles les attendus ».

- Un guide pour aider les enseignants à accueillir les 2-3 ans en maternelle est publié aux éditions Canopé en février 2016.

ENGAGEMENT

► Une formation des enseignants concernés.

MISE EN ŒUVRE

- L'atelier organisé dans le cadre de la journée des REP+ préfigureurs du 11 mars 2015 mettait en avant la nécessité d'aborder en formation le développement de l'enfant (du point de vue moteur, affectif, psychologique, cognitif, social, etc.) alors que les académies avaient jusque-là proposé plus souvent des journées dédiées au langage, à l'accueil et à l'aménagement de l'espace. Parmi les autres suggestions, figuraient celles de revoir le référentiel de compétences pour les maîtres de ces classes

compte tenu des spécificités et de renforcer la formation de tous les inspecteurs sur ce sujet.

- Mise en ligne en 2015 sur Éduscol de ressources d'accompagnement (fiches, vidéo, outils...): données concernant le développement de l'enfant, propositions de pratiques sur le projet pédagogique et éducatif, l'aménagement de l'espace, la construction des compétences langagières.

PLUS DE MAÎTRES QUE DE CLASSES

ENGAGEMENT

► **Affectation dans une école ou un groupe scolaire d'un maître supplémentaire (M+) pour la mise en place d'actions dans la classe, centrées sur l'expression orale et écrite, les mathématiques et la méthodologie du travail.**

MISE EN ŒUVRE Mesures

- Mise en œuvre de projets à partir de 2013.
- Mise en place le 31 janvier 2014 d'un comité national de suivi qui accompagne la mise en œuvre.

MISE EN ŒUVRE Analyses

► Le comité de suivi a rendu plusieurs notes d'étapes, entre juin 2014 et janvier 2017, et un rapport le 29 septembre 2015. Il dressait un premier bilan positif du dispositif: il amène les enseignants à « mutualiser des pratiques » et à « développer la concertation inter-écoles ». Les enseignants considèrent que le travail à deux (ou plus) représente une aide dans la gestion des groupes, soulignent l'amélioration du climat de classe, l'accroissement de l'attention et de l'engagement des élèves dans les tâches. Peu d'écoles avaient fait le choix à ce moment-là d'une intervention du M+ ciblée sur les élèves les plus faibles réunis en petits groupes, seulement 22 % du temps était consacré au co-enseignement et « l'enseignement du vocabulaire et celui de la compréhension, qui sont les parents pauvres de la pédagogie du français au cours préparatoire, [n'étaient] pas traités différemment dans le dispositif ». Dans sa note remise le 10 janvier 2017, le comité recommande que le M+ n'intervienne pas dans plus de 2 écoles et qu'il limite son intervention aux classes de CP et de CE1. Il prône le développement de la co-intervention et signale en revanche que l'efficacité des dédoublements est contestée. Même s'il faut attendre que les chercheurs rendent leurs observations et que les élèves aient parcouru les 2 cycles de l'école élémentaire pour en apprécier les effets, le comité observe que sur le terrain « on a déjà vu les élèves changer, être davantage concentrés et motivés » et qu'ils « gagnent en confiance ». Deux difficultés sont pointées: de « nombreuses » Espé « ne sont, à ce jour, pas encore impliquées » et dans certains départements, surtout pour « les petites écoles rurales », il a été impossible de recruter des maîtres expérimentés et « nécessaire de recruter des néo-titulaires ».

► Un mémoire de master de sciences de l'éducation mis en ligne en novembre 2015 par l'OZP et qui analyse le dispositif dans 6 écoles de 3 départements lorrains, livrait quelques constats sur les premiers changements: ils varient d'une école à l'autre et s'illustrent plutôt par « une dynamique d'équipe accrue », « une amélioration sensible de l'accompagnement au plus près des élèves », une « optimisation des pratiques existantes » mais en revanche « peu de collaboration en amont », et après la séance, des échanges « encore limités ». L'auteure, Bernadette Claudel, suggère la mise en place en formation

initiale et continue de techniques « d'analyse de pratique » et de réaffirmer « les orientations institutionnelles du dispositif et en précisant les marges d'initiatives laissées aux enseignants ».

► Dans une synthèse publiée en mai 2016, le centre Alain Savary observe aussi des pratiques très hétérogènes. Aux yeux des enseignants, le travail à deux (ou plus) facilite la gestion des groupes et contribue à « l'amélioration du climat de classe et ses corollaires, l'accroissement de l'attention et de l'engagement des élèves dans les tâches ». Les maîtres se recentrent sur les situations d'apprentissage et l'accent est davantage mis sur les conditions d'une meilleure maîtrise du « lire, écrire, parler, compter » (*lire aussi l'interview de Patrick Picard, page 17*).

► Le rapport IGEN de juillet 2016 souligne aussi que le dispositif « est apprécié des équipes enseignantes », qui y voient « la possibilité renforcée d'être au plus près des besoins des élèves ».

► Il va dans le bon sens, jugent aussi les auteurs du dernier rapport du CNEC de septembre 2016, mais la différenciation de la pédagogie supposerait des maîtres formés. Le CNEC propose de développer l'expérimentation du « professeur des apprentissages fondamentaux », qui suivrait un même groupe d'élèves sur l'ensemble du cycle 2 et qui aurait été formé en conséquence.

► Les enquêtes respectives de l'UNSA et du SNUIPP de décembre 2016 et janvier 2017 dressent aussi un bilan positif. La première, menée auprès de 2 500 enseignants, montre que 98 % des professeurs qui occupent le poste de M+ en sont satisfaits et 92 % des enseignants des écoles où un tel poste est implanté le sont, la deuxième que seulement 14 % des enseignants sur les 700 d'écoles REP ou REP+ (dont un tiers est sur un poste M+) jugent « insatisfaisant » le dispositif. Dans la première enquête, 96 % estiment que le dispositif a un impact positif sur les apprentissages, dans la deuxième, ils sont globalement satisfaits de leur allègement de service.

► L'évaluation conduite en Loire-Atlantique par Marie Toullec-Théry (Espé de Nantes) montre de son côté que les enseignants se sentent bien outillés pour ce qui est de la lecture, pour laquelle ils organisent plus facilement des groupes différenciés, mais nettement moins bien en production d'écrits, un domaine pour lequel ils interviennent volontiers à deux, se sentant ainsi plus forts pour oser expérimenter. En revanche, la mesure des progrès des élèves pose des problèmes méthodologiques complexes.

ENGAGEMENT

► **Création de 7 000 emplois dédiés.**

► **Attribution prioritaire aux écoles de l'éducation prioritaire ou aux besoins similaires (écoles rurales isolées).**

MISE EN ŒUVRE Mesures

► En septembre 2015, le comité national de suivi indiquait un total de 2 361 emplois qui devaient être consacrés à ces dispositifs, dont 1 646 en éducation prioritaire.

► En décembre 2016, la ministre indique que ce sont 3 220 emplois, dont les trois quarts en éducation prioritaire, qui sont affectés à ce dispositif. Elle annonce en janvier 2017 la généralisation à la rentrée suivante dans toutes les écoles d'éducation prioritaire. 1 900 postes supplémentaires lui seront consacrés, ce qui portera à plus de 5 000 le nombre des M+ sur les 7 000 attendus.

MISE EN ŒUVRE Analyses

► Dans son rapport publié le 13 janvier 2016, le comité de suivi de la loi de refondation qui soulignait que « la moitié des postes programmés [avaient] été affectés réellement » s'interrogeait sur « la faisabilité de cette réalisation intégrale entre 2015 et 2017 ».

► Le comité de suivi remarquait aussi qu'il s'agissait de nominations souvent provisoires (1 à 3 ans) qui pouvaient être un frein aux candidatures. Il recommandait de limiter l'utilisation des postes M+ en service partagé entre plusieurs écoles car « cette modalité nuit au travail d'équipe ».

► Dans leurs dernières enquêtes, le SE-UNSA pointe aussi parmi les limites « la dispersion du poste sur de trop nombreuses écoles ou sur de trop nombreuses classes », tandis que le SNUIPP, qui observe

que ce dispositif contribue à stabiliser les équipes dans des écoles difficiles, estime qu'il revient aux équipes de réfléchir à un projet et de désigner lequel peut être le M+.

ENGAGEMENT

- Mise en place au niveau académique d'un dispositif de formation continue pour les équipes de circonscription et les maîtres formateurs qui accompagneront les équipes.
- Organisation de séminaires interacadémiques (dans le plan national de formation) pour les DASEN et IEN chargés de circonscription.

MISE EN ŒUVRE

Mesures

- Mise en œuvre d'accompagnements en circonscription, par le biais de plateformes d'échanges (bilans, co-préparation et analyse des séances, observation des pratiques, co-analyse...).
- En 2016, le comité national de suivi note qu'il faut renforcer l'accompagnement et la formation : situations d'apprentissage, gestes professionnels, usage du numérique, se rapprocher des Espé, ce à quoi invitaient déjà les inspections générales dans leur rapport de juin 2014.

► Un programme de formation a été mis en place en 2015-2016 via M@gistère : hybride, il combine modules en lignes, vidéos... et rencontres.

Analyses

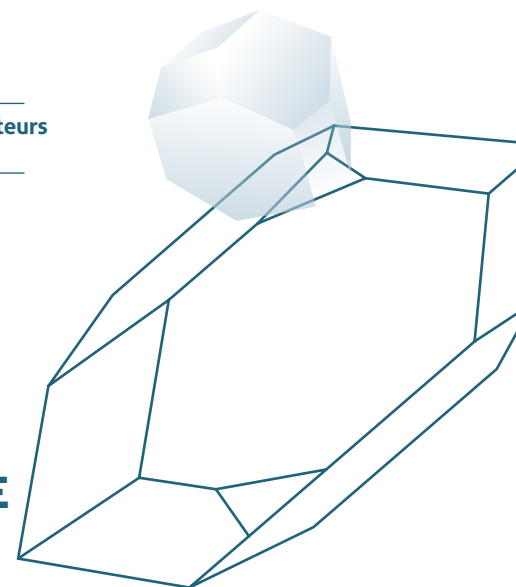
► Les enseignants sondés tout récemment par le SNUIPP jugent sévèrement (57 %) les formations délivrées dans ce cadre, car leurs thèmes sont imposés et ne correspondent pas à leurs besoins. Ils demandent majoritairement plus de temps « pour préparer, analyser et réajuster les actions » avec leur collègue surnuméraire. Le SE-UNSA note qu'un quart de ceux qui occupent un tel poste n'ont pas reçu de formation spécifique, contre un peu plus de la moitié selon l'enquête du SNUIPP.

ENGAGEMENT

- Mise à disposition de ressources par la DGESCO, avec Canopé, pour les enseignants et formateurs (modules de formation, documents pédagogiques, outils méthodologiques).

MISE EN ŒUVRE

- Ouverture d'un espace de ressources et de mutualisation sur Éduscol : mise en ligne du document « 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif plus de maîtres que de classes » en juin 2013.



RENFORCER LE LIEN ENTRE ÉCOLE ET COLLÈGE

ENGAGEMENT

- Une meilleure continuité pédagogique entre l'école et le collège, assurée avec la création d'un cycle associant le CM2 et la classe de 6^e.

MISE EN ŒUVRE

Mesures

- Un décret publié en juillet 2014 précise les nouveaux cycles, dont le cycle 3 comprenant CM1, CM2 et 6^e (consolidation), entré en vigueur à la rentrée 2016.

Analyses

► « En dépit de ce souci maintes fois réaffirmé d'une nécessaire continuité entre école et collège, force est de constater que celle-ci reste un objectif à atteindre », constatent les deux inspections générales dans un rapport publié début octobre 2016. Ainsi, les actions proposées sont loin des « attendus d'une réelle continuité pédagogique entre l'école et le collège » : proportion modeste des séquences d'enseignement ayant fait l'objet d'un travail conjoint école-collège, les actions conjointes ne s'inscrivent pas dans la durée, etc. La mission ne méconnaît pas les difficultés mais celles-ci n'ont pas empêché des territoires de se mobiliser pour « inscrire le parcours des élèves dans une continuité porteuse de sens ». Il faut donc un « accompagnement de proximité », couplé avec des formations pour « asseoir une professionnalité, non seulement des équipes enseignantes, mais également des directeurs

d'école et principaux de collège » à l'échelon d'une « zone d'animation pédagogique ». Les inspecteurs seraient impliqués, mais aussi l'Espé. Ces ZAP pourraient correspondre à un bassin ou à une circonscription du 1^{er} degré ou au regroupement de plusieurs circonscriptions.

► Dans son rapport de juillet 2016, l'IGEN constate aussi que « les marges de progrès sont encore très importantes pour faire passer les équipes d'une logique d'actions ponctuelles (...) à un processus de réel travail entre les degrés pour tous les acteurs du réseau ».

► Voir aussi « Des méthodes et programmes revisités ».

ENGAGEMENT

► **Création de conseils école-collège (CEC), pour rapprocher les pratiques des enseignants, faire un diagnostic partagé des besoins des élèves en amont de leur entrée au collège, proposer des actions de coopération et des projets pédagogiques communs.**

MISE EN ŒUVRE Mesures

- Mise en ligne le 25 août 2014 sur Éduscol de 9 fiches repères et d'un diaporama pour accompagner la mise en œuvre des conseils.
- Un décret du 2 novembre 2015 a reporté d'un an, à la rentrée 2016, l'entrée en vigueur de ces dispositions dans toutes les académies.

Analyses

► Même si elle était « jugée globalement satisfaisante », les deux inspections générales relevaient dans un rapport de mai 2014 que la mise en place des CEC était encore marquée par des points de

tension : « l'importance du travail à conduire » qui « dépasse la durée habituelle des rencontres », une différence de cultures entre les enseignants de collège des réseaux d'éducation prioritaire, qui « perçoivent la nécessité de repérer et prendre en charge les élèves en difficulté », alors que ceux des secteurs les plus favorisés ne se sentent pas nécessairement concernés « par ce que peut apporter la nouvelle instance ». Certains se demandent aussi si ce CEC ne se confond pas avec le conseil de cycle CM1-CM2-6^e.

► L'enquête menée en janvier 2015 auprès des REP+ préfigureurs fait apparaître que 96 % des réseaux organisent des temps de travail en inter-degré.

RENFORCER LES LIENS AVEC LES PARENTS

ENGAGEMENT

► **Favoriser la coéducation et la participation accrue des parents à l'action éducative, notamment ceux éloignés du système éducatif.**

► **Associer plus étroitement les parents à la prévention et la remédiation du décrochage et aux sanctions des incivilités.**

MISE EN ŒUVRE Mesures

► Mise en place à la rentrée 2013 de l'expérimentation du choix de la voie d'orientation par les parents en fin de 3^e, pour permettre notamment une meilleure reconnaissance de la place des parents, une évolution des pratiques d'évaluation et la prise en compte des compétences autres que scolaires.

► Le rapport des députés Breton-Corre « d'information sur les relations entre l'école et les parents », dont la commission des affaires culturelles a adopté la publication début juillet 2014, a fait plusieurs préconisations dont celles d'expérimenter des « conseils des parents » issus des délégués de classe et disposant d'un droit d'auto-saisine sur les questions traitées par le conseil d'école ou le CA, de faire des établissements des « centres de ressource » pour les parents en y organisant des formations et des ateliers de réflexion, de nouer des liens avec les parents les plus éloignés de l'école en les rencontrant à leur domicile... Les députés suggèrent aussi d'inscrire la question de la création d'un statut pour les représentants des parents d'élèves dans le cadre de la négociation des partenaires sociaux sur l'articulation des temps professionnels/personnels et la parentalité, et de « s'assurer que tous les représentants des parents reçoivent une formation sur leurs droits et devoirs ».

► La ministre prolonge la mission de Jean-Paul Delahaye dès septembre 2015 et lui fixe 2 objectifs : « présenter dans les académies les mesures qui peuvent être mises en œuvre rapidement » et assister le cabinet de la ministre « dans les travaux à entreprendre pour préparer les actions à conduire sur le plus long terme ». Celui-ci s'était vu confier, le 16 juillet 2014, la mission d'aider à coordonner un travail d'impulsion en liaison avec le mouvement associatif et les fédérations de parents, et d'assister le CESE sur le travail d'analyse des initiatives partenariales qui favorisent une école inclusive. Il avait lancé le 6 novembre une plate-forme, sur laquelle les acteurs de l'école peuvent présenter initiatives et bonnes pratiques (reussetout.lecese.fr).

► Généralisation dès janvier 2016 au CP et dès mars 2016 en 6^e de la mallette des parents qui regroupe outils et supports visant à développer le principe de coéducation avec les familles.

► En 2016-2017, 10 000 exemplaires de la mallette des parents pour la classe de 6^e sont proposés aux équipes volontaires.

► L'académie de Versailles expérimente ce dispositif en 3^e pour aider les parents à accompagner leurs enfants au moment où ils choisissent leur orientation. Parmi les outils qu'elle contient, un simulateur d'orientation développé par l'académie.

► Un site « Mallette des parents » conçu avec l'appui de l'Onisep permet d'accéder aux ressources des mallettes existantes ainsi qu'à de nouvelles ressources à destination des équipes (<http://mallette-desparents.onisep.fr/>).

► Extension du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » destiné aux parents allophones qui peuvent recevoir une formation en français, sur le fonctionnement et les attentes de l'école et sur les valeurs de la République. Les modalités de gestion ont été revues dans une circulaire de décembre 2014. Selon le ministère, 2 800 places supplémentaires ont été ouvertes en 2016, financées à hauteur d'un million d'euros. Le déploiement effectif n'a pas été mesuré.

► Après l'élaboration d'un référentiel des activités du parent délégué avec les fédérations de parents d'élèves et l'avis favorable du CSE donné le 30 juin 2016, le statut de représentants des parents d'élèves siégeant dans les conseils départementaux, régionaux, académiques et nationaux est créé en novembre 2016. Il prévoit notamment le versement d'une indemnité à ceux qui, n'étant ni salariés, ni agents publics, ne bénéficient pas du congé de représentation et ne sont par conséquent ni rémunérés, ni indemnisés lorsqu'ils siègent dans ces conseils et fixe les modalités du congé de représentation pour ceux qui en bénéficient.

Analyses

► Dans un rapport publié début janvier 2016, l'IGEN dresse un bilan « mitigé » de l'expérimentation du choix de la voie d'orientation par les parents en fin de 3^e. « Force est de souligner que les objectifs visés initialement n'ont pas été atteints », que « le fonctionnement du conseil de classe reste assez formel » et bien éloigné « de l'enjeu que constituerait la prise en compte des compétences non strictement scolaires pour préparer l'affectation des élèves ». Les



© Benoit Debuisser

inspecteurs recommandent la mise en place d'une « véritable politique d'accueil, d'information et d'accompagnement des parents en vue de préparer l'orientation », de « repenser » les pratiques d'évaluation en tenant compte d'autres compétences que celles strictement scolaires et le fonctionnement du conseil de classe.

► Le rapport sur « le statut de parent délégué », rendu le 10 novembre 2015 aux 2 ministres en charge de l'Éducation nationale et du Travail, s'interroge sur l'impact qu'il pourrait avoir réellement sur l'implication des parents les plus éloignés de l'école (*lire « En débat », page 15*).

ENGAGEMENT

► **Créer dans tous les établissements des espaces parents. Mais la circulaire introduit de son côté la possibilité d'une simple mise à disposition d'une classe.**

MISE EN ŒUVRE

► L'enquête menée début 2015 par le ministère auprès des REP+ préfigurateurs montre que la mise en place et l'animation d'une salle des parents, figure parmi les actions développées et jugées « particulièrement positives » pour associer les parents au suivi de leurs enfants.

► Pour l'année scolaire 2016-2017, le ministère annonce 10 000 jeunes en service civique en soutien à la politique de participation des parents à l'École.

ENGAGEMENT

► **Associer les parents à l'élaboration d'un diagnostic partagé des besoins et attentes de la communauté, du projet d'établissement et des actions du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.**

MISE EN ŒUVRE

► Les rapports des inspections générales de juillet 2016 consacrés à l'éducation prioritaire observent que les parents d'élèves « ne sont pas considérés comme acteurs à part entière au sein des instances représentatives et [que] leur présence est souvent très formelle » (*lire « En débat », page 15*). Ils

préconisent de coopérer avec eux afin « d'aboutir à la conception d'outils de communication sur les apprentissages et les réussites des élèves, sur les bilans de compétences, qui soient clairs et accessibles à toutes les familles ».

ENGAGEMENT

► **Proposer, dès la rentrée 2013, de nouveaux services numériques : accompagnement de l'apprentissage de la lecture, information sur les formations, les métiers, l'orientation...**

MISE EN ŒUVRE

► Développement de nouveaux services dans les ENT depuis 2013, le dernier étant, depuis la rentrée 2016, la mise à disposition d'une application mobile eParents qui leur permet d'accéder à des informations, de recevoir des notifications, etc.

► Voir « Le numérique au service de l'éducation ».

ENGAGEMENT

► **Intégrer cette question dans la formation initiale et continue des personnels.**

MISE EN ŒUVRE

► Dans son bilan présenté le 1^{er} décembre 2015 sur les mesures mises en œuvre pour lutter contre le décrochage, la ministre annonce un plan sur 2 ans pour former les enseignants à « repérer les premiers signes de décrochage chez les élèves » et « aux postures professionnelles qui favorisent l'accrochage » des élèves, notamment à travers « une pédagogie inclusive, exigeante et bienveillante et une approche individualisée de

l'élève ». Ce plan de formation est en cours de mise en œuvre selon 2 modalités :

- des formations présentielles à destination de tous les enseignants en 2 temps : une formation de formateurs (270 cadres académiques et 350 enseignants formateurs à l'ESEN en mars et mai 2016) puis un déploiement auprès des enseignants en 2016-2017 par ces formateurs.

- une formation M@gistère à destination des enseignants de collège.

PARTAGER LES BONNES PRATIQUES

ENGAGEMENT

► **La loi précise que « le ministère de l'Éducation nationale prendra des initiatives, s'appuyant sur les milieux associatifs, souvent à l'origine de la mise en place d'actions innovantes, afin de repérer et de diffuser les innovations les plus pertinentes ».**

MISE EN ŒUVRE

Mesures

► Installation, le 19 avril 2013, du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRE) qui doit identifier et mutualiser les pratiques innovantes et en initier de nouvelles. Il s'est réuni avec les CARDIE (conseillers académiques en recherche-développement, innovation et expérimentation) en octobre 2013 et en mars 2014.

► 1^{er} rapport annuel (observations et propositions) remis le 10 novembre 2014.

► Depuis 2015, organisation chaque année de la Journée nationale de l'innovation, durant laquelle des professionnels et des chercheurs partagent leur vision et leur expérience afin de les mettre au service du plus grand nombre. Les travaux vont être mis en ligne sur le réseau social des enseignants Viaeduc.

► Renouvellement à la rentrée 2016 des membres du CNIRE, présidé par Philippe Watrelot. Le CNIRE, qui doit rendre un rapport avant

sa dissolution au printemps 2017, intègre la représentation de l'ensemble des personnels de direction 1^{er} et 2nd degrés, afin de « transmettre les expériences vers le plus grand nombre et faire le lien entre le terrain et les réseaux d'innovation ». Sont également nommés un représentant des Espé et le directeur de l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR). Objectif : « mieux prendre en compte les enjeux de formation initiale et continue des enseignants ».

Analyses

► Le dernier rapport du CNIRE pour « promouvoir une école innovante », diffusé le 26 septembre 2016, suggère d'assouplir le cheminement à travers la scolarité pour notamment prendre en compte « le droit à l'oubli et à l'erreur ». « L'engagement dans une voie doit pouvoir être révisé et la diversité des élèves prise en compte dans la mise en place de ces expérimentations. » Le CNIRE propose notamment de développer les passerelles et d'élaborer des parcours plus personnalisés, en impliquant les familles.



LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

ENGAGEMENT

► La loi fixe pour objectif « notamment de lutter contre le phénomène du décrochage des élèves du second degré ». La proportion des 18-24 ans qui n'ont pas terminé avec succès l'enseignement secondaire du second cycle était en moyenne de 13,5 % dans l'Union européenne en 2011. Avec 12 %, la France reste au-dessus du niveau souhaitable et des pays les plus inefficaces en matière de lutte contre le décrochage.

► Dans le cadre de la stratégie Europe 2020, l'engagement a également été pris d'abaisser le taux de jeunes en dehors de tout système de formation et sans diplôme de second cycle à 9,5 % d'ici 2020.

MISE EN ŒUVRE Mesures

► Le plan d'action « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » est présenté le 21 novembre 2014. Il doit permettre de répondre à l'objectif présidentiel de diviser par 2 d'ici 2017 le nombre de décrocheurs.

► Le ministère instaure la mise en place, dans chaque académie, d'une semaine de la persévérance scolaire pour valoriser le travail réalisé en matière de lutte contre le décrochage. Testée dans 11 académies au printemps 2015, elle a été généralisée à toutes en 2015-2016.

► Les « parcours aménagés de formation initiale », constitués de temps scolaire et d'activités telles qu'un stage ou un service civique, expérimentés en 2015-2016 dans plusieurs académies auprès de jeunes de plus de 15 ans en risque de décrochage, sont généralisés à la rentrée 2016.

► Pour réduire les sorties du système éducatif sans diplôme, les candidats ajournés aux bac, CAP, BT et BTS ont la possibilité depuis la rentrée 2016 de se réinscrire dans le même établissement et, pour le bac, de conserver leurs notes égales ou supérieures à 10. 62 % des doublants des 27 000 candidats qui ont repassé le bac général et technologique en 2016 après un premier échec ont choisi de conserver 1 à 3 notes, ce qui représente moins de 4 % du total des candidats de ces filières.

► Développement des structures de « retour à l'École » (complémentaires des Épide, E2C, service militaire volontaire, garantie jeunes...): on compte 36 structures de retour à l'École à la rentrée 2016 (micro-lycées notamment) contre 12 en 2012.

► Signature le 29 juillet 2015 d'un protocole d'accord entre l'ARF et l'État qui définit les modalités à mettre en œuvre afin de coordonner dans chaque région les actions de lutte contre le décrochage scolaire, protocole qui a fait l'objet de 22 déclinaisons régionales. Ce partenariat a été formalisé avec la signature d'une « plate-forme d'engagements réciproques État-régions » en mars 2016, laquelle définit des processus et outils communs pour l'accompagnement des jeunes sans qualification.

► Un décret et un arrêté du 19 août 2016 modifient le montant de chaque échelon de la bourse nationale d'études de 2nd degré de lycée et créent « une prime en faveur des élèves boursiers qui reprennent une formation sous statut scolaire après une période d'interruption de leur scolarité ». 15 000 primes (600 euros en complément de la bourse) ont été attribuées à la rentrée 2016.

► 400 plates-formes de suivi et d'appui aux jeunes décrocheurs (PSAD), instances territoriales de coordination locale des acteurs de formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes, ont été mises en place pour repérer les jeunes décrocheurs et leur proposer une solution.

► Les sites reviensteformer.gouv.fr et masecondechance.fr de l'Onisep avaient permis, à la rentrée 2016, à plus de 39 000 jeunes de contacter un référent.

► À la rentrée 2016, création d'un numéro vert 0800 12 25 00 qui permet d'échanger avec des conseillers, et du compte personnel d'activité (CPA), qui permet à tout jeune sorti sans diplôme de se former gratuitement pour acquérir une qualification. Le ministère a diffusé un guide relatif à l'accueil et à la prise en charge de ces nouveaux publics aux chefs d'établissement et inspecteurs.

Analyses

► De 136 000 en 2010, les décrocheurs sont passés à 110 000 en 2014, 107 000 en 2015 puis 98 000 en 2016.

► Le coût du décrochage pour une personne tout au long de sa vie est estimé à 230 000 euros par le ministère.

► Dans son rapport sur « les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes sortis sans qualification du système scolaire » publié le 20 janvier 2016, la Cour des comptes estime que le dispositif de plate-forme de suivi et d'appui aux jeunes décrocheurs « porte ses fruits », mais observe qu'« une moitié seulement des jeunes identifiés comme décrocheurs sont utilement contactés », que « la coordination au sein de ces instances est inégale » et que les solutions alternatives au retour en formation scolaire « sont peu développées ». Face à la dispersion des dispositifs, la Cour recommande de « mettre en place une instance opérationnelle de pilotage (...) à l'échelle d'un bassin territorial d'emploi ».

► Alors que le plan national a prévu de généraliser, au sein des établissements d'enseignement secondaire, les GPDS (groupes spécifiques de prévention du décrochage scolaire), une enquête du CEREQ publiée en avril 2016 montre que tous les établissements scolaires n'ont pas compris de la même façon les instructions ministérielles, leurs modes de fonctionnement étant, il est vrai, « assez peu spécifiés ». Les quatre types d'organisation du travail collaboratif distingués par les chercheurs sont à mettre en corrélation avec l'intérêt accordé à la lutte contre le décrochage. Dans plus d'un établissement sur trois, surtout des lycées, le GPDS « s'ouvre aux enseignants » car les chefs d'établissement « souhaitent que les pratiques pédagogiques évoluent: classes sans notes, partenariat pédagogique entre enseignants de lycée et de collège, temps dédiés à des échanges entre enseignants » et que dans 18 % des établissements, l'action de prévention s'inscrit dans le prolongement d'initiatives individuelles « développées de longue date » et qui « sont devenues par la suite un système cohérent et collectif de pratiques » (aide aux devoirs, ateliers de lecture et d'écriture, méthodologie en 6^e...).

► Dans une étude publiée le 21 avril 2016, les chercheurs Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut constatent « la médiocre qualité des outils d'accompagnement des jeunes en décrochage scolaire ». Leur enquête s'est appuyée sur les fichiers du système interministériel d'échange d'informations (SIEI) qui répertorie les adolescents en rupture de scolarité: 1/3 des adolescents interrogés leur ont affirmé « soit n'avoir rencontré aucun professionnel après leur décrochage scolaire, soit ne s'être vu proposer aucune solution quand ils en ont rencontré ».

ENGAGEMENT

► **Un « vaste » plan de formation sur 2 ans de l'ensemble des personnels intervenant dans la lutte contre le décrochage scolaire (corps d'inspection, chefs d'établissement, responsables des réseaux, référents décrochage scolaire, enseignants).**

- MISE EN ŒUVRE**
- Les premières formations de formateurs ont été dispensées en 2015: auprès de 200 personnes qui doivent former ensuite les 4 000 référents décrochage dans les établissements; auprès de 180 responsables de réseaux Foquale (formation qualification emploi) et membres des équipes des structures de retour (SRE); auprès de 500 chefs d'établissements et inspecteurs. Selon le ministère, ce plan de formation est poursuivi en 2016-2017.
 - Une réunion nationale s'est tenue début 2016 avec 30 coordonnateurs académiques de la mission de lutte contre le décrochage scolaire.
 - En 2015-2016, des formations ont été programmées hors du plan national de formation auprès de 3 à 5 formateurs par académie en charge de former ensuite les enseignants aux pratiques pédagogiques favorisant la prévention du décrochage.
 - La mise en place d'un comité de pilotage interministériel est attendue depuis novembre 2015.

UNE ÉCOLE PLUS INCLUSIVE

ENGAGEMENT

► **La loi consacre le principe de l'école inclusive pour tous les élèves sans aucune distinction et celui de « favoriser la scolarisation des élèves en situation de handicap ».**

- Mesures**
- MISE EN ŒUVRE**
- Depuis 2014, plusieurs textes sont venus moderniser les procédures et outils destinés à mieux évaluer les besoins des élèves en situation de handicap: projet personnalisé de scolarisation (PPS), guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (Geva-Sco), l'équipe de la MDPH comprend désormais obligatoirement un enseignant lorsqu'elle se prononce sur des questions de scolarisation, harmonisation du fonctionnement des dispositifs collectifs de scolarisation des élèves (les CLIS disparaissent au profit des ULIS).
 - Pour favoriser le partenariat entre les établissements et services sociaux et médico-sociaux (ESMS) et les établissements scolaires, une instruction proposant une convention type de partenariat a été adressée à l'été 2015 aux agences régionales de santé et aux académies.
 - Le Parlement a adopté le 20 juillet 2015 la loi n° 2015-988 qui ratifie l'ordonnance du 26 septembre 2014 dite « de la honte » par le « Collectif pour une France accessible »: la loi reporte, jusqu'à 9 ans selon les bâtiments, l'obligation de mise en accessibilité alors que la loi de 2005 avait fixé cette échéance au 1^{er} janvier 2015. Selon l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement, 25 % des écoles primaires bâties depuis 2008 ne seraient pas accessibles.
 - Le ministère signe le 22 janvier 2016 une convention partenariale pluriannuelle (2015-2017) avec la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) et l'Unifaf (Organisme paritaire collecteur agréé – OPCA – de la branche sanitaire, sociale et médico-sociale) en vue de réaliser une action de formation conjointe à destination des professionnels concourant à la scolarisation des élèves en situation de handicap.
 - Une circulaire d'août 2016 détaille l'ensemble des dispositifs d'intégration des élèves handicapés et celle de novembre les dispositions prises pour la formation et l'insertion professionnelle de ces élèves. Cette dernière prévoit, outre des activités pédagogiques menées au sein des enseignements dans le cadre du parcours Avenir, de l'accompagnement personnalisé et un entretien d'orientation.
 - Depuis la rentrée 2014, 103 unités d'enseignement autisme ont été ouvertes en maternelle et scolarisent chacune 7 élèves à temps plein. Le 3 décembre 2016, à l'occasion de la journée internationale des personnes handicapées, la ministre annonce la création d'unités au sein des écoles élémentaires et d'ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) « spécifiquement identifiées » au collège.
 - Depuis 2012, selon le ministère, ce sont 24 % d'élèves en situation de handicap supplémentaires qui sont scolarisés en milieu ordinaire, avec une augmentation particulièrement importante dans le 2nd degré (+33 %). En 2014-2015, on recensait près de 260 000 élèves en situation de handicap scolarisés dans le public et le privé sous contrat; en 2015-2016, ils étaient 278 978, un tiers étant accueilli en ULIS selon une note de la DEPP. Seulement 2 à 3 % bénéficient d'une scolarité partagée entre milieu ordinaire et milieu spécialisé. Depuis la mise en œuvre de la loi de 2005, les effectifs en milieu ordinaire ont augmenté de 80 %, soit 123 600 élèves de plus, et ils sont plus nombreux à poursuivre leur scolarité.
- Analyses**
- Si le sociologue Serge Ebersold, coauteur du rapport de comparaisons internationales sur l'école inclusive, constate également cette hausse (+47 % entre 2009 et 2014), il observe que celle-ci n'est pas synonyme de réussite. En majorité, ces enfants déclarent ne pas se sentir à l'aise à l'école et ils ont un niveau scolaire inférieur aux autres; seuls 17 % de ceux qui sont inscrits au collège poursuivent au lycée. Le chercheur recommande: de se doter d'un système d'information qui renseigne sur les conditions de scolarisation et qui permette des comparaisons (autres enfants et autres pays); de mieux prendre en compte les transitions (CM2/6^e, 3^e/seconde); de penser davantage la formation en termes de « parcours personnalisés ».
 - Mêmes constats de Jean-François Chesné, le directeur scientifique du CNESEO, qui souligne, lors de la conférence de comparaisons internationales sur « l'école inclusive pour les enfants en situation de handicap » (28 et 29 janvier 2016), qu'en dépit de l'évolution législative, « il reste des inégalités en termes d'inclusion scolaire, d'orientation, de parcours, d'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi ». Il suggère d'aller vers « un système unifié de scolarisation » en faisant entrer tous les élèves handicapés à l'école (la scolarisation en établissements spécialisés n'a pas baissé depuis 2004), avec des classes spéciales et des équipes médico-sociales plutôt que des établissements extérieurs. Autres recommandations: généraliser les outils numériques nomades (tablettes, logiciels...), prévoir dans chaque établissement une personne-ressource capable

de « nourrir l'équipe » sur le plan pédagogique et former les enseignants à l'évaluation des enfants handicapés.

► Le comité des droits de l'enfant de l'ONU, qui examinait en janvier 2016 le rapport de la France sur les mesures prises dans le cadre

de la Convention relative aux droits de l'enfant, regrettait aussi la tendance de la France à placer les enfants handicapés dans des établissements spécialisés. Seul 1 enfant autiste sur 5 est intégré dans un établissement ordinaire et souvent pour des horaires extrêmement limités.

ENGAGEMENT

► **La loi prévoit 6 000 emplois supplémentaires pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap : CPE, personnels administratifs, médico-sociaux, vie scolaire.**

► **La loi prévoit aussi d'améliorer la formation de ces personnels en lien avec les conseils généraux.**

MISE EN ŒUVRE

Mesures

► Un décret et un arrêté du 29 janvier 2016 créent le diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social « et y adjoint la fonction d'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) » avec une formation renforcée (525 heures théoriques et 1 015 heures pratiques).

► À la rentrée 2016, le ministère annonce le recrutement de 350 emplois d'AESH auxquels s'ajoutent 6 400 emplois AESH « par transformation, pour un nombre équivalent d'heures d'accompagnement, de 11 200 contrats aidés ». Cette transformation, qui se réalisera sur 5 ans, contribuera à créer 32 000 emplois AESH qui s'ajouteront aux 18 000 emplois AESH déjà existants soit, à terme, un total de 50 000 ETP (équivalents temps plein).

► 1 351 emplois AESH sont programmés pour 2017.

► Création en février 2017 du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) qui prévoit aussi 2 modules d'approfondissement troubles du spectre autistique, commun aux enseignants du 1^{er} et 2nd degrés qui interviennent auprès des élèves en difficulté, dans les RASED, dans les ULIS, en SEGPA, en prison...

Analyses

► La FNAREN, la fédération des rééducateurs de l'Éducation nationale, s'est opposée à la création du CAPPEI en rappelant que la loi d'orientation « institue le principe de l'inclusion dans le système éducatif français », lequel doit être capable « de scolariser à terme

tous les élèves dans les classes ordinaires », ce qui suppose que « les établissements spécialisés ont vocation à disparaître ». Dès lors, on ne ferait plus « la différence entre handicap et grande difficulté scolaire » et « le nouvel enseignant spécialisé » devrait « être en capacité d'étayer l'enseignant de classe ordinaire face à la diversité des besoins » de classes « de plus en plus hétérogènes ». Elle craint donc une forme de « déspecialisation », car cette école inclusive aurait « moins besoin de spécialistes de chaque catégorie de troubles mais plutôt de personnes ressources (auprès de leurs collègues) pour le développement des pratiques inclusives ». La FNAREN dénonce aussi la réduction de la formation de 400h à « 300h obligatoires et 100h facultatives » et rappelle qu'avant 2003 elle était de 700h.

► 3 chercheurs de l'université Toulouse 2 Jean Jaurès faisaient de leur côté état d'un manque de formation des professionnels dans une note de synthèse, « Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? », parue en décembre 2016 dans la revue Carrefours de l'éducation. Ces derniers faisaient des préconisations en matière de formation continue des enseignants, parmi lesquelles utiliser les établissements spécialisés comme « des lieux ressources » et évoquaient des pistes d'innovation pédagogique, comme l'inclusion décloisonnée (échange de groupes d'élèves entre enseignants), l'inclusion individuelle inversée (élève tout-venant inclus dans la classe d'inclusion collective), l'inclusion en groupe de besoins (avec différents élèves handicapés ou non) ou l'inclusion disciplinaire. Quant aux élèves de la classe d'accueil, ils doivent être « préparés à comprendre et reconnaître la différence ».

LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS SOCIALES ET TERRITORIALES

ENGAGEMENT

► **Lutter contre les inégalités territoriales.**

MISE EN ŒUVRE

Mesures

► La critique des critères de classement pour la réorganisation de la carte d'éducation prioritaire et le rapport sur la Grande pauvreté enclenchent une série de mesures, dont certaines sont effectives à la rentrée 2015 :

• Instauration d'une nouvelle allocation progressive des moyens, actée en décembre 2014 et effective à la rentrée 2015, qui limite les incidences d'une sortie de la carte de l'éducation prioritaire : elle permet de mieux prendre en compte, pour la répartition des nouveaux postes dans le 1^{er} et le 2nd degrés public, le contexte territorial et social des populations, et non plus seulement l'évolution du nombre d'élèves.

• Instauration d'une « mesure de sauvegarde » afin que les personnels dont l'établissement sort de l'éducation prioritaire touchent leurs indemnités pendant 5 ans (au départ intégralement, désormais de manière dégressive). (Voir aussi « la réforme du collège »).

► Pour faire face à la baisse démographique dans les communes rurales et maintenir un service public de qualité sur tout le territoire, des conventions ruralité sont signées avec les acteurs locaux. Ces conventions pluriannuelles doivent permettre d'accompagner les réorganisations du réseau des écoles. Fin novembre 2016, 25 conventions avaient été signées et une trentaine était en cours d'élaboration.

► En février 2017, le ministre demandait aux recteurs que les 100 postes mis en réserve pour les conventions ruralités « soient distribués dès le début du mois de mars ».

Analyses

► Le sénateur Alain Duran a fait un point sur leur mise en œuvre dans un rapport publié en mai 2016. Les termes des conventions varient selon les départements, elles portent souvent sur le maintien du P/E (nombre de postes pour 100 élèves) : « en contrepartie, les élus locaux doivent accepter d'engager une démarche de travail (...) ayant pour objectif l'amélioration de l'offre scolaire sur les territoires, notamment par la diminution des écoles à classes uniques ou à

moins de 3 ou 4 classes, (...) par une évolution des RPI (regroupements pédagogiques intercommunaux) dispersés vers des RPI concentrés, par l'implantation des dispositifs 'scolarisation des moins de 3 ans' et 'plus de maîtres que de classes', et par le développement du numérique éducatif ». À titre d'exemple, la 1^{re}, signée par le département du Cantal en 2014, prévoit la « neutralisation de l'impact des baisses d'effectifs (malgré la baisse de 360 élèves, l'Éducation nationale n'a procédé à aucune suppression de poste, alors

que cela aurait dû représenter le retrait de 20 à 25 postes) », et affecte au contraire 6 postes au titre du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

► Les maires ruraux, réunis en congrès les 8 et 9 octobre 2016, dénonçaient ces conventions qui visent, selon eux, à « fusionner toujours plus avant les RPI » et à « concentrer l'offre scolaire dans les pôles urbains en fermant toutes les écoles de moins de 4 classes ».

ENGAGEMENT

► Réduire les inégalités scolaires liées à l'origine sociale des élèves.

MISE EN ŒUVRE ► Le rapport « Grande pauvreté et réussite scolaire » montre que la grande pauvreté a des impacts sur la vie quotidienne des élèves (conditions de logement, vestimentaires, alimentaires, santé et accès aux droits sociaux) qui peuvent rendre plus difficiles leurs apprentissages et leur réussite à l'école (acquisition du langage; possibilité de participer aux sorties scolaires et aux échanges scolaires; accès aux fournitures scolaires). Jean-Paul Delahaye évaluait dans une note publiée en décembre 2015 à 1,2 million le nombre d'enfants et adolescents touchés par cette grande pauvreté.

► Suite à ces préconisations, de nouvelles mesures sont mises en place dès la rentrée 2015, notamment en direction des élèves et des familles:

• La date limite de dépôt de dossiers de bourses de collège est reculée du 30 septembre au début des vacances de Toussaint, pour permettre de mieux repérer les familles et les accompagner dans la constitution de leur dossier et endiguer le phénomène de non-recours.

• Les crédits des fonds sociaux versés aux établissements publics passent de 41 millions d'euros en 2015 à 49,3 millions d'euros en 2016 et devraient être portés à 65 millions d'euros à la rentrée suivante, selon le PLF 2017.

• Le ministère encourage les pratiques d'achats de fournitures scolaires plus responsables et plus économes pour réduire les charges financières des familles: une circulaire d'avril 2016 donne une liste de référence.

• Mise en œuvre d'un plan national de formation consacré au phénomène de la grande pauvreté et à ses conséquences pour sensibiliser les acteurs éducatifs à ces problématiques. Le 1^{er} séminaire s'est tenu le 14 octobre 2015.

► Parallèlement, les modalités de demandes des bourses de lycée ont été simplifiées et leur montant a été augmenté de 10 %.

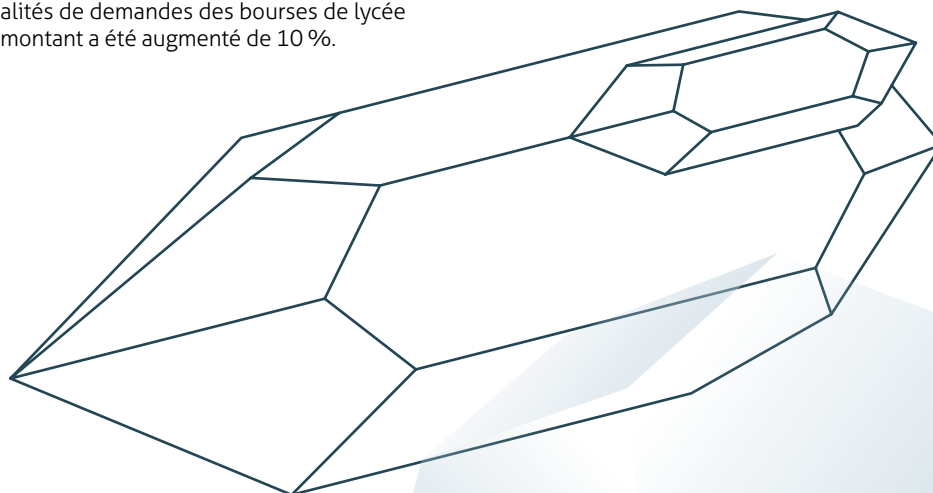
► Le comité interministériel à l'égalité et à la citoyenneté du 26 octobre 2015 décide de mettre en place un accompagnement des collégiens volontaires des REP+ « pour assurer l'égalité des opportunités de réussite »:

• Il se concrétise par les parcours d'excellence, présentés le 20 janvier 2016 en conseil des ministres: coaching collectif et visites culturelles dès la 3^e puis suivi individualisé tout au long du lycée et quelle que soit la filière choisie, pour des collégiens volontaires issus de milieux modestes afin de les conduire vers une poursuite d'études ou une insertion professionnelle « ambitieuse ».

• Pierre Mathiot est nommé le 14 janvier 2016 délégué ministériel aux parcours d'excellence pour piloter la démarche et accompagner la construction des partenariats (universités, grandes écoles, acteurs économiques...).

► Une circulaire publiée au BO du 25 août 2016 en détaille les modalités de mise en œuvre. Ils s'adresseront prioritairement à la rentrée 2016 aux élèves de 3^e des collèges de REP+ en priorité, sans pour autant exclure les collèges classés en REP ou non, accueillant des élèves résidant dans les quartiers prioritaires de la ville ou en milieu rural isolé.

► Le 20 septembre 2016, la ministre a signé à l'occasion de la « Journée du refus de l'échec scolaire », « un engagement pour favoriser la réussite de tous les élèves » avec l'association organisatrice de la journée, l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville), et la CPU (conférence des présidents d'université). Ces derniers « vont mettre en synergie leurs efforts pour accompagner le déploiement des parcours d'excellence dans les collèges de l'éducation prioritaire ».



EN DÉBAT

LES PARENTS, DES FANTÔMES ?

S'il est vrai que renforcer le lien avec les parents constitue l'un des axes forts de la Refondation, que cette nécessité est réaffirmée dans de nombreux rapports, il semble que cet objectif ne soit toujours pas atteint et ce, même s'il est difficile de mesurer aujourd'hui ces liens tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

En janvier 2016, le comité parlementaire de suivi de la loi qualifiait les parents de « fantômes ». Face à des « premiers constats encore décevants sur la relation entre l'école et les parents », le comité suggérait notamment de « vérifier l'existence de formations à la relation école-parents dans les Espé » et de « définir la co-éducation, peut-être sous forme d'une charte ». Les rapports de juillet 2016 des inspections générales, consacrés à l'éducation prioritaire, font le même constat. Si les auteurs soulignent aussi l'importance du lien avec les parents au niveau du suivi des apprentissages, force est de constater qu'ils « ne sont pas considérés comme acteurs à part entière au sein des instances représentatives et [que] leur présence est souvent très formelle » et que les enseignants « peinent à partager avec eux les enjeux des activités et des évaluations sur les apprentissages ».

© Benoit Debusser



La loi de 2013 a pourtant inscrit dans le marbre la nécessité de favoriser la coéducation et la participation accrue des parents à l'action éducative, d'associer ces derniers plus étroitement à la prévention et la médiation du décrochage et aux sanctions des incivilités, de développer des espaces parents... Des espaces encouragés d'ailleurs à plusieurs reprises : par les députés Breton et Corre, qui suggèrent d'y organiser des formations et des ateliers de réflexion dans leur rapport « d'information sur les relations entre l'école et les parents » de 2014 ; par le CESE, dans son avis adopté le 12 mai 2015 ; ou encore par l'IGEN Claude Bisson-Vaivre, à l'occasion des « Journées de la refondation de l'école de la République »¹, parce que ces espaces semblent être la première étape indispensable pour créer une relation de confiance et « sécuriser les parents dans un milieu qui jusque-là leur était hostile ». Aujourd'hui, il en existe, comme le relevait déjà l'enquête menée début 2015 auprès des REP+ préfigureurs. Mais difficiles à quantifier, tout comme il est difficile d'apprécier la qualité des actions qui peuvent s'y mettre en place.

Développement des outils numériques : que fait-on des parents qui n'y ont pas accès ?

En revanche, les impacts des nouveaux outils et services numériques semblent mieux mesurés. Une enquête du SE-UNSA réalisée auprès d'enseignants du primaire, du secondaire, de CPE et de COP², et présentée à l'occasion du colloque « Numérique, le métier augmenté » le 25 mai 2016 à Paris, montrait ainsi que 33 % des professeurs des écoles et entre 53 et 60 % des professionnels du second degré s'accordaient à dire que le numérique facilitait la communication avec les élèves et les familles. Une autre enquête, réalisée en 2015 par le ministère sur les usages des ENT dans le premier degré³, montrait que, de leur côté aussi, les parents dans leur majorité considéraient que l'ENT avait « participé au rapprochement entre les familles et l'école ». Même si l'ENT avait « eu peu d'impacts sur le développement des pratiques collaboratives, que ce soit entre parents, entre parents et enseignants, entre

élèves ou entre enseignants et élèves ». Conclusion partagée par Virginie Solnon dans son mémoire de master (université de Rouen)⁴. Si celle-ci souligne que certains outils comme les mails, les logiciels de messagerie vidéo ou certaines fonctionnalités des ENT comme les messageries, forums, blogs, cahiers de liaison virtuels, offrent de nouvelles opportunités de dialogue en affranchissant les interlocuteurs des contraintes temporelles, elle observe que les familles utilisent souvent les moyens numériques pour s'informer « mais plus rarement pour communiquer ».

Le numérique aurait donc permis de développer l'accès à l'information à défaut d'échanges. Un atout quand même mais qui soulève aussi des questions, en tête d'entre elles : « que font les familles qui ne peuvent pas financer Internet de manière permanente ? » Pour Élisabeth Schneider, chercheuse en sciences de l'information et de la communication à l'université de Caen-Normandie Université, lors d'une table ronde organisée par le Collège des



© Benoit Debuisser

Bernardins le 6 octobre 2016 sur le thème « Apprendre et enseigner à l'ère numérique », c'est un facteur d'exclusion qui pose la question de « l'accès démocratique au savoir ».

Des comités de parents similaires aux comités d'usagers des Villes ?

Mais toutes les possibilités et préconisations émanant d'acteurs de terrain et d'experts n'ont pas été testées. Comme celle de prendre en compte de manière significative dans le temps de travail des enseignants, le temps passé à la relation avec les parents mais aussi de penser des modalités de concertation entre les partenaires dans un même établissement (enseignants, ATSEM, équipes périscolaires...). Idée avancée par l'enseignante Catherine Hurtig-Delattre dans son ouvrage « La coéducation à l'école, c'est possible ! »⁵. Claude Bisson-Vaivre suggère, lui, de « former [les enseignants] à l'écoute et également à la relation écrite avec les parents ».

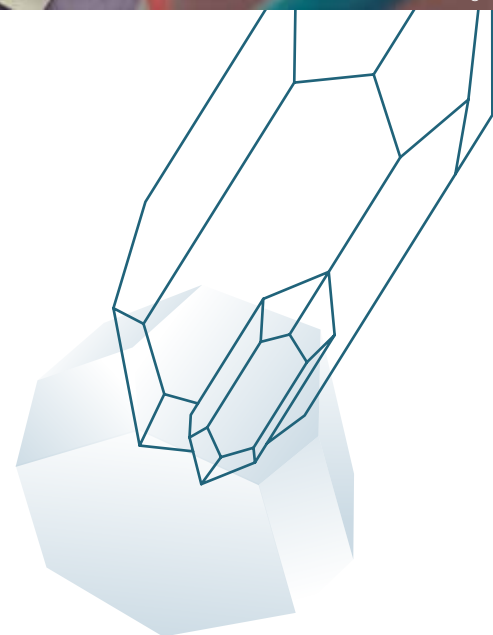
La présidente de l'ANDEV, Rozenn Merrien⁶ évoque les « comités d'usagers » qui, dans les centres sociaux, permettent que chacun comprenne quel est le projet, se l'approprié : « pourquoi ne pas s'en inspirer pour que les familles se sentent partie prenante du projet d'école et plus largement des projets éducatifs territoriaux ? » Quant aux députés Breton et Corre, ils avançaient l'idée d'expérimenter des « conseils des parents » issus des délégués de classe et disposant d'un droit d'auto-saisine sur les questions traitées par le conseil d'école ou le CA et la

mise en place du statut de parent délégué, afin de faciliter l'investissement des parents délégués aux réunions des instances départementales, académiques et nationales (CDEN, CAEN, CSE...).

Le statut de délégué de parent d'élève constituera-t-il un levier ?

Dernière idée qui vient tout juste de se concrétiser puisque le statut a vu officiellement le jour le 23 novembre 2016. Pour autant, et malgré les attentes que cette dernière mesure suscite, rappelons que le rapport sur ce sujet, rendu le 10 novembre 2015 aux deux ministres en charge de l'Éducation nationale et du Travail, s'interrogeait sur l'impact qu'elle pourrait avoir sur l'implication des parents les plus éloignés de l'école, « noyés dans des difficultés d'ordre social et économique ». Les deux inspectrices générales (IGAS et IGAENR) mettaient aussi en évidence un problème de coût pour l'État si celui-ci devait assumer les congés de représentation et suggéraient d'abord une expérimentation dans l'éducation prioritaire.

Mais en attendant d'en mesurer les effets, notons que le ministère confirme son orientation puisqu'il a prévu aussi, pour l'année scolaire 2016-2017, le recrutement de 10 000 jeunes en service civique en soutien à la politique de participation des parents à l'École.



1. organisées le 3 mai 2016
2. réalisée du 15 février au 5 avril 2016
3. publiée en janvier 2016 sur le site d'Éduscol
4. publié dans la revue « Rapprocher l'école de toutes les familles »
5. publié en novembre 2016
6. entretien donné à ToutEdu à l'occasion du congrès de l'ANDEV qui s'est tenu à Brest du 7 au 9 décembre 2017

POINT DE VUE

PLUS DE MAÎTRES QUE DE CLASSES

Patrick Picard, directeur du Centre Alain-Savary, a notamment été chargé d'observer et d'accompagner la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Il défend ici l'idée que la hiérarchie doit « soutenir l'existant plutôt que de prescrire l'idéal » et qu'il faut laisser du temps pour en faire une évaluation solide.

Où en est-on de la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes » ?

Patrick Picard : Cette mesure, qui accompagne notamment la refondation de l'éducation prioritaire, est impulsée et développée partout. Mais de manière hétérogène. Le dispositif s'est installé massivement dans les REP et REP+ et à la marge dans les territoires ruraux. Dans certains endroits, le pilotage met beaucoup de postes et travaille sur un projet collectif, donc qualitatif, alors que dans d'autres, on achète la paix sociale en mettant un demi-poste de M+. Ces configurations très différentes sont à mettre en corrélation avec la façon dont l'équipe de circonscription s'empare de cette mesure. Quand les équipes sont accompagnées, si le projet est concerté, on voit très rapidement leur capacité à parler des élèves différemment car ils deviennent un objet de réflexion collective. Le dispositif constitue d'ailleurs un véritable levier pour le travail collectif. L'hétérogénéité s'explique aussi par le fait que ce que l'on pense à l'instant T n'est plus obligatoirement la même chose un an après.

Où sont repérées les meilleures dynamiques en la matière ?

P. P. : On voit des choses remarquables dans le Nord ou encore en Loire-Atlantique, là où il y a des impulsions très fortes au niveau départemental. La réflexion collective leur a permis de se rendre compte qu'il faut plus de temps pour observer les difficultés des élèves, qu'il faut travailler ensemble et qu'il n'y a pas une seule manière de le faire. On peut séparer les élèves dans des espaces différents par petits groupes pour travailler sur des petites tâches ; pour développer des activités plus complexes, telle que la production écrite, on peut les garder dans le même espace avec les deux maîtres, etc. Et les formats changent beaucoup de fois sur une heure : un quart d'heure pour gérer de la production écrite, 10 minutes durant lequel le M+ prend un petit groupe sur une petite tâche... Certes, le co-enseignement a été fortement prescrit au départ, mais aujourd'hui ça ne représente même pas la moitié des modalités de mise en œuvre du



« Ne pas rester dans les grandes théories mais aller voir dans la vraie vie ! »

dispositif. Car les équipes s'adaptent aux objectifs qu'elles se fixent.

Comment ces nouvelles pratiques impactent-elles les enseignants au-delà du travail collectif ?

P. P. : On observe une véritable transformation de la compétence professionnelle des enseignants. Par exemple, l'un des maîtres peut se mettre au fond de la classe et observer sa classe. Il peut repérer plus facilement un enfant agité et comprendre que s'il l'est, c'est peut-être parce qu'il n'a pas compris la consigne, ce qu'avant le maître ne pouvait pas nécessairement voir car il pilotait la classe. Cette distanciation est très intéressante. Elle développe une plus grande acuité des enseignants, qui se posent davantage de questions.

Observe-t-on déjà un impact sur les résultats scolaires ?

P. P. : Une évaluation est actuellement conduite par la DEPP sur des classes de CP. Beaucoup de départements travaillent aussi sur des évaluations et on dispose de chiffres et de discours des équipes qui mesurent des progrès. Mais on ne sait pas trop encore comment évaluer au niveau national. Et il est trop tôt pour ça. L'année 1, on a fait comme on a pu, l'année 2, on a fait des transformations et des réorganisations une fois qu'on s'est donné des cibles... Le chef du bureau de l'éducation prioritaire voudrait une évaluation à 4 ans car on a construit un référentiel à 4 ans. On fait tellement de choses trop rapidement, cela me semble être une bonne décision. De plus, on a mis des moyens supplémentaires mais cela ne suffit pas car ils sont dilués ou ce sont parfois des postes à mi-temps : un M+ travaille en moyenne avec 7 ou 8 enseignants et parfois sur plusieurs écoles. Et il faut outiller les personnels par de la formation. Dans certains territoires, la réforme a été l'occasion de nourrir des espaces de formation, justement là où il y a eu impulsion et accompagnement. Pour faire évoluer

l'éducation prioritaire, on ne peut se dispenser d'enseignants experts qui analysent et d'espaces collectifs de formation.

Que pensez-vous des réactions qui ont suivi la publication du rapport du CNESCO sur les inégalités sociales et scolaires ?

P. P. : Toute cette agitation autour du rapport du CNESCO¹, qui finit par des conclusions de type « toutes ces politiques d'éducation prioritaires, est-ce utile ? », est regrettable. C'est toujours un objet de travail actuellement. Mettre la pression sur les équipes pour qu'elles puissent évaluer l'impact de cette mesure dès maintenant, car elle risque d'être remise en cause s'il y a une alternance politique, ça n'est pas sérieux.

En quoi vos analyses peuvent-elles être considérées comme « légitimes » ?

P. P. : Je suis un compilateur de recherches² et je travaille sur des questions vives qui mobilisent de l'analyse et une vision systémique des choses (du pilotage, du terrain, etc.). J'ai également accompagné, dans le cadre de la mise en œuvre de la Refondation une quinzaine d'académies et départements sur la mise en œuvre de ce dispositif, en formant des pilotes et des enseignants. J'ai acquis une expérience et recueilli des données sur la manière dont les équipes se sont emparées du dispositif. J'ai un deuxième niveau de légitimité : j'ai participé au comité national de pilotage du dispositif et contribué, avec deux autres experts, à la production du rapport sur sa mise en œuvre³. Enfin, je conduis une étude sur sa mise en œuvre dans le département Rhône-Alpes pour la DEPP. Beaucoup de gens parlent mais n'ont jamais regardé de près. Et renvoient des choses très subjectives. Mon job, c'est de ne pas rester dans les grandes théories mais d'aller voir dans la vraie vie !

1. rendu public en septembre 2016

2. il est chargé d'études à l'Ifé – ENS Lyon

3. publié sur le site de la DGESCO

UN CADRE PLUS PROPICE AUX APPRENTISSAGES

Différentes mesures doivent contribuer à créer un climat propice à la réussite scolaire, sociale et personnelle : revenir, dans le 1^{er} degré, à des journées moins denses, profiter de ce réaménagement pour mieux articuler dans l'école, d'une part des activités de soutien pédagogique, d'autre part une offre éducative proposée sur le temps périscolaire, développer des actions, avec de nouveaux moyens, pour prévenir et traiter la violence.

DE NOUVEAUX RYTHMES ÉDUCATIFS POUR L'ENFANT

ENGAGEMENT

► Revenir à 9 demi-journées de classe hebdomadaires pour mieux respecter les rythmes d'apprentissage et de repos des enfants.

MISE EN ŒUVRE

Mesures

- Publication en novembre 2013 du pacte pour la réussite éducative qui établit des priorités d'actions, pose le principe d'un cadre partenarial pour la coproduction d'actions éducatives, et d'un pilotage local.
- Le ministère encourage dans sa circulaire de rentrée 2015 un renforcement du pilotage pédagogique notamment fondé sur les nouveaux programmes de maternelle.

Analyses

- Remise le 6 novembre 2015 du rapport du comité national de suivi de la réforme des rythmes éducatifs. Celui-ci recommande en

particulier de « renforcer le pilotage pédagogique et de renouveler une attention toute particulière à l'égard de la maternelle », « d'accentuer la relation avec les parents », et « d'évaluer les effets de la réforme des rythmes éducatifs sur les apprentissages ».

- Dans sa 26^e édition « Regards sur l'éducation » de septembre 2016, l'OCDE observe que, même après la réforme des rythmes scolaires, le nombre d'heures de classe par jour reste plus important en France que dans les autres pays de l'OCDE parce que les élèves français comptent moins de journées de classe que leurs homologues (162 jours contre 182 jours en moyenne des pays européens).

ENGAGEMENT

- Une réforme engagée dès la rentrée scolaire de 2013 et achevée à la rentrée 2014 dans le 1^{er} degré.
- Conserver pour 2013 une année scolaire de 36 semaines mais qui évoluera ensuite pour s'adapter aux rythmes de vie et d'apprentissage.

MISE EN ŒUVRE

Mesures

- Dès la rentrée 2013, 1,3 million d'enfants passaient à la semaine de 4,5 jours dans 4 000 communes, 7,3 millions d'élèves de 20 000 communes à la rentrée 2014, année de la généralisation de la réforme.
- 14 % des écoles auraient adopté un emploi du temps dérogatoire dans le cadre du décret du 7 mai 2014 selon le ministère. Les demandes de dérogation que peuvent faire les maires ou les présidents d'EPCI (établissement public de coopération intercommunale) et les conseils d'école, et qui doivent obligatoirement s'appuyer sur un projet éducatif territorial, ne peuvent porter que sur la mise en place d'une demi-journée d'enseignement le samedi matin au lieu du mercredi matin, sans augmenter la durée d'enseignement de plus de 6h par jour et de 3h30 par demi-journée.

- Le nombre d'écoles ayant choisi le samedi matin reste stable.

Analyses

- Le rapport du comité parlementaire de suivi de la loi de refondation remis le 13 janvier 2016 souligne la nécessité de mettre en place « des outils d'évaluation (de la réforme des rythmes scolaires)

avec des critères communs aux collectivités et aux enseignants », et de s'interroger sur l'efficacité du dispositif à l'école maternelle.

- Dans un rapport de mai 2016, la sénatrice Françoise Cartron, chargée par le Premier ministre d'identifier des voies et des moyens pour mieux accompagner les petites communes et communes rurales dans la mise en place de cette réforme, souligne que les parents en sont satisfaits et que les élus n'envisagent pas de revenir en arrière (*lire « En débat » page 24*). Sa mission ne l'invitait pas à mesurer les progrès des élèves sur le plan des acquis scolaires mais plusieurs enseignants lui ont dit faire au mois de février ce qu'ils faisaient habituellement au mois d'avril. Parmi les préconisations : valoriser les apprentissages informels auprès des enseignants et des parents, créer des plateformes de partage des ressources et revoir le fonctionnement des conseils d'école en associant davantage les élus.

- Un rapport de l'IGEN de juin 2015, rendu public en juin 2016, fait un « point d'étape » sur les rythmes : « volontairement prudent », écrit la rapporteuse, Marie Mégard, qui considérait lors de sa rédaction que « les effets de la réforme sur les résultats des élèves (étaient) encore impossibles à établir ». En ce qui concerne l'école maternelle, l'IGEN estime que les après-midi sont « plus courts

À QUI PROFITENT LES NOUVELLES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES ?

- ▶ 92 % des communes proposent des activités périscolaires dans le cadre d'un PEDT
- ▶ 96 % des élèves scolarisés dans les écoles publiques sont concernés par ces activités
- ▶ 75 % des élèves scolarisés dans les écoles publiques y participent

© Benoit Debuissier

qu'auparavant », ce qui « a réduit les temps d'apprentissage ». À l'école élémentaire, « la réorganisation des enseignements semble avoir surtout bénéficié au français et aux mathématiques », tandis que « les sciences, les arts et surtout l'éducation physique et

sportive apparaissent, un peu plus encore qu'auparavant, en danger ». Le rapport pose aussi la question de l'absentéisme le samedi matin et en maternelle.

ENGAGEMENT

▶ **La loi définit les principes des projets éducatifs territoriaux (PEDT) que les collectivités doivent élaborer pour élargir l'accès au sport, à la culture et aux loisirs éducatifs, notamment la nécessaire articulation de ces temps péri-éducatifs avec les temps périscolaires, en coordonnant les actions de l'État, des collectivités et des organismes du champ éducatif.**

MISE EN ŒUVRE Mesures

▶ Suite à la journée nationale de la réussite éducative du 15 mai 2013, mise en place de 2 dispositifs complémentaires : le Pôle des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative (PoLoc) installé par le ministère délégué à la réussite éducative en partenariat avec le ministère délégué en charge de la Ville et l'Institut français de l'éducation (Ifé) le 19 juillet 2013, qui doit recenser les actions menées afin de permettre leur mutualisation et leur valorisation et établir un rapport annuel sur la mise en place des PEDT ; la charte nationale de la réussite éducative qui doit faciliter la mise en place des PEDT.

▶ Mise en ligne, début juin 2014 sur le site du ministère, d'un guide pratique qui fait un point sur les textes et les projets éducatifs territoriaux, pour accompagner les élus.

▶ En janvier 2016, les PEP publient sur leur site, avec l'association Prisme, un outil (téléchargeable gratuitement) d'aide méthodologique pour « Faire vivre le projet éducatif de son territoire ». L'acteur de l'économie sociale considère que « l'étape de la généralisation (des PEDT) est en voie d'être réussie » et il les voit comme des instruments de transformation sociale.

▶ En octobre 2016, la ministre annonce au sénat la future publication de deux guides destinés aux élus, l'un sur les activités artistiques et culturelles, l'autre sur l'association des parents au PEDT, élaborés avec le concours de tous les acteurs.

▶ À la rentrée 2015, selon le ministère, environ 82 % des communes proposaient des activités périscolaires dans le cadre d'un PEDT ; à la rentrée 2016, c'étaient 92 % des communes, ce qui concernait 96 % des élèves scolarisés dans les écoles publiques. 2 millions de places ont été ouvertes pour les enfants.

Analyses

▶ Le 3 novembre 2016, à l'occasion de l'approbation du budget 2017 pour l'enseignement scolaire par les commissions des affaires culturelles et des finances, la ministre indique que la réforme a permis à 75 % des enfants de participer à des activités périscolaires. Ce qui rejoint les taux remontés par la dernière enquête réalisée par l'UNAF sur la réforme des rythmes (février 2016). La participation s'avère plus faible à l'école maternelle et varie selon les régions, de 20 % en Alsace à 92 % en Aquitaine, avec la structure familiale (ils sont plus nombreux en NAP quand le ou les parents travaillent), avec le coût (plus de participation quand elles sont gratuites). Les activités, en maternelle et à l'élémentaire, sont surtout artistiques, culturelles, sportives et ludiques mais peu d'enfants participent (de 14 à 3 %) à des ateliers de lecture ou d'écriture, à des activités liées à l'informatique ou scientifiques. Et les enfants en sont plutôt satisfaits.

▶ Du côté des parents, l'enquête de l'UNAF montre en revanche que 66 % d'entre eux déplorent un manque d'informations, un tiers le fait d'« avoir moins de contacts qu'avant avec les enseignants » et 77 % le fait de « ne pas avoir assez de contact avec les animateurs ». Ils ont l'impression que la réforme a un effet négatif sur le bien-être de leurs enfants, même s'ils estiment que les nouvelles activités périscolaires « sont intéressantes ou amusantes ». Près d'1 parent

UN CADRE PLUS PROPICE AUX APPRENTISSAGES

sur 2 souhaite que soit revue l'organisation des temps de l'enfant à l'école.

► Depuis 2015, le PoLoc a fait plusieurs états des lieux. Cette année-là, il a publié une étude comparative des politiques éducatives de 5 départements (Ariège, Landes, Seine-Saint-Denis, Métropole de Lyon et Nouveau Rhône). Yves Fournel y fait plusieurs constats : que la réforme des temps éducatifs et la mise en place des PEDT ont été l'occasion de nouveaux échanges sur l'éducation qui n'existaient pas, ou très peu, entre la CAF, l'Éducation nationale et les services déconcentrés de l'État ; que les coordinateurs des PEDT sont demandeurs de mutualisations d'expériences, de formations partagées et de diffusion des résultats de la recherche, alors que les politiques éducatives locales globales, partagées ou concertées, « sont encore peu travaillées par la recherche et demandent à être mieux documentées » ; que, comme le confirme la première enquête nationale du PoLoc sur les PEDT, se multiplient les accueils « avec donc une amélioration qualitative à travers des taux d'encadrement, des qualifications des intervenants (également améliorés) et l'exigence d'un projet éducatif », ce qui est « un élément de réduction des inégalités même s'il n'est pas suffisant ». Pour l'auteur, le Département pourrait être « un échelon de convergence des partenaires pour accompagner le bloc communal et les acteurs éducatifs dans les PEDT (formation, mutualisation de ressources, d'expériences, soutien) ».

► L'enquête nationale de cette même année montre que, pour l'essentiel, les PEDT portent sur les 3-11 ans et sur « des projets périscolaires, même si une part significative de 30 à 40 % porte aussi sur les temps scolaires et extrascolaires ». Seules 55 % des collectivités ont « mis en place un diagnostic initial » et 69 % déclarent « avoir mené une concertation préalable ». Le coût du nouveau périscolaire varie entre 80 et 300 € par enfant et par an, les aides de l'État et les prestations de la CNAF représentant 100 à 140 € par enfant.

► En novembre 2016 à l'occasion des 3^{es} journées du PoLoc, Yves Fournel constatait encore « un déficit de réflexion, de méthodologie et de formation » concernant l'évaluation. De plus, pour lui il est temps de passer « du projet communal au projet territorial » et il faut définir « une nouvelle mission de service public » qui inclue la formation des acteurs, la concertation et la réflexion sur le contenu des projets. Il est aussi nécessaire d'engager des réflexions sur « l'articulation des PEDT avec les politiques jeunesse ou petite enfance » et d'assurer une cohérence entre les parcours des enfants, sportifs, artistiques et culturels, alors « qu'ils sont conçus trop souvent sans faire le lien entre le scolaire et le périscolaire, lequel s'appuie davantage sur les ressources locales ».

► Dans sa thèse de sociologie soutenue en 2016 à l'université Grenoble Alpes (« L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants »), Véronique Laforets s'avère plus sévère sur ce dispositif puisqu'elle relève la faiblesse de la dimension politique des projets et note que la prédominance des préoccupations financières contribue à rendre ces projets, qui devraient être pourtant « spécifiquement locaux », « de plus en plus standardisés car dépendants et donc orientés par les politiques nationales ».

► L'enquête annuelle AMF-CNAF, dévoilée le 31 mai 2016 à l'occasion du salon des maires, fait de son côté un état des lieux négatif de la mise en œuvre : « 64 % des communes et 53 % des intercommunalités jugent peu ou pas satisfaisantes les conditions de mise en œuvre de la réforme dans les écoles élémentaires », un pourcentage qui monte à 75 % pour les écoles maternelles (lire « En débat » page 24). L'élaboration des PEDT est le fait des communes dans 80 % des cas, des intercommunalités dans 20 %.

► Le ministère publie en juin 2016 les 2 rapports rendus à la ville d'Arras par François Testu et Georges Fotinos, de l'ORTEJ. De l'étude de François Testu, ressort que la réforme n'a pas affecté les comportements des enfants, que les niveaux de vigilance sont nettement plus élevés pour les enfants qui participent aux activités

périscolaires et qu'« à la participation au TAPs la plus élevée correspond l'estime de soi la plus élevée ». L'auteur ajoute que, dans les classes de CM, « la complémentarité éducative liée aux TAPs serait source de motivation et favoriserait ainsi la réussite des élèves » (lire l'interview de François Testu, page 25). L'étude converge avec celle de Georges Fotinos pour dresser un bilan positif « nettement plus marqué en REP », sauf sur l'estime de soi et la fatigue, l'étude de Georges Fotinos se fondant sur les estimations subjectives des adultes enquêtés, celle de François Testu sur une « échelle d'attitude étalonnée » et sur des niveaux de la vigilance et du sommeil qui « peuvent témoigner indirectement de la fatigue ». Les enseignants sont toujours largement plus sceptiques que les animateurs et les parents lorsqu'il s'agit d'apprécier si la nouvelle organisation a des effets positifs sur le climat scolaire, si la réforme développe la confiance en soi des enfants, s'ils ont un comportement plus citoyen, s'ils sont plus heureux d'aller à l'école. Et les résultats diffèrent entre enseignants REP et les autres. Les premiers témoignent de l'amélioration de l'autonomie, de la prise de responsabilité des élèves, du meilleur développement et de l'affirmation de l'estime de soi et d'une diminution du nombre des incidents et des conflits (75 % des enseignants en REP contre 19 % en « non REP »). Au titre des propositions, figure d'ailleurs la nécessité de lever les réticences d'une partie des enseignants « pour s'engager clairement dans ce changement ». Le partage des bonnes pratiques est un des leviers mis en avant pour favoriser cet engagement.

► Plusieurs autres études en cours seront publiées en 2017 : la DEPP doit évaluer les bénéfices pédagogiques en comparant les diverses organisations du temps scolaire, avec le suivi de 15 000 élèves entrés au CP en 2011, l'analyse des résultats de plus de 5 000 élèves de CP et l'interrogation de 1 200 enseignants au même niveau ; la mesure de la fatigue, de la somnolence et du développement social des élèves sera faite par une équipe de l'université de Tours sur 8 groupes scolaires ; la DGESCO mesure l'absentéisme dans les écoles ayant choisi le samedi matin et dans celles qui ont libéré le vendredi après-midi ; le PoLoc a engagé un travail d'évaluation des PEDT (mais n'a toujours pas rendu les rapports annuels pour lesquels il était notamment missionné), ainsi que le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports qui a prévu de publier ses résultats fin mars 2017.

► Plusieurs syndicats de l'animation, UNSA, CGT, CFDT, CFE-CGC, CFTC et FSU, lancent une pétition en juin 2016 (puis un appel à la grève début septembre, hors CGT) contre la pérennisation des taux d'encadrement dérogatoires mis en place à titre expérimental dans le cadre de la réforme : 1 animateur pour 14 enfants de moins de 6 ans et 1 animateur pour 18 enfants de plus de 6 ans (au lieu de 1 pour 10 et 1 pour 14). Un sondage réalisé auprès de 3 000 animateurs montre que 87 % d'entre eux « considèrent que les nouveaux taux d'encadrement ont conduit à une dégradation de la qualité éducative des accueils périscolaires », 9 sur 10 « à une dégradation de leurs conditions de travail » et plus de 8 sur 10 « à une dégradation de la sécurité des mineurs ».

373 MILLIONS D'EUROS

C'est ce qui est prévu au PLF 2017, au titre du fonds de soutien au développement des activités périscolaires : ces financements intègrent les crédits dédiés au versement du solde de la campagne d'aides 2016-2017, ainsi qu'une provision au titre du maintien de ces aides pour l'année scolaire 2017-2018.

ENGAGEMENT

► **Institution d'un fonds d'amorçage destiné aux communes pour organiser des activités périscolaires assurant la prise en charge des élèves au minimum jusqu'à l'heure qui marquait jusque-là la fin de la classe : 50 ou 90 € par élève selon les cas.**

MISE EN ŒUVRE**Mesures**

- 834 millions d'euros ont déjà été versés aux communes depuis 2013, selon le ministère, pour le développement des activités périscolaires.
- Fin 2014, les députés décident le maintien du fonds pour 2015-2016, reconduit à nouveau l'année d'après, sous condition d'un PEDT « bien ficelé ». L'État s'engage à verser quelque 400 millions à toutes les communes ou EPCI ayant établi un PEDT.
- Le 30 novembre 2015, les députés adoptent un amendement gouvernemental qui augmente de 146 200 d'euros les crédits du programme Vie de l'élève afin de prendre en compte les élèves des écoles privées sous contrat qui ont mis en place les nouveaux rythmes scolaires, à la condition qu'ils « bénéficient d'activités périscolaires organisées par la commune (...), dans le cadre de son projet éducatif territorial ». Jusque-là, seuls les élèves des écoles publiques étaient pris en compte pour le calcul des aides relevant du fonds de soutien.
- Le syndicat UNSA de l'éducation populaire (SEP) obtient en décembre 2015 la mise en place d'un groupe de travail piloté par le délégué interministériel à la jeunesse, pour définir un diplôme minimal de niveau IV pour les animateurs, autre que le BAFA et le BAFD devenus la norme alors qu'ils ne sont pas des diplômés. Le brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS), complètement remodelé par 2 textes d'avril 2016,

applicables la rentrée suivante, comprend désormais 2 spécialités : animateur (mentions « animation sociale », « loisirs tous publics », etc.) ou éducateur sportif.

Analyses

- À l'été 2015, la CPNEF (Commission paritaire emploi formation de l'animation) indiquait que les difficultés en matière de recrutement d'animateurs étaient toujours là mais ne paraissaient plus constituer un obstacle insurmontable. Le besoin, du côté des associations comme des collectivités territoriales, est estimé à 200 000 ou 300 000 personnes au total. La CPNEF percevait aussi un effort « très important » de formation en direction des animateurs périscolaires.
- Lors du congrès des maires qui s'est tenu en juin 2016, François Baroin, président de l'AMF, évalue le surcoût de la mise en œuvre des rythmes à 650 millions d'euros.
- En février 2017, le PoLoc publie le rapport « Réforme des rythmes éducatifs à Paris : quelle politique d'emploi des animateurs ? ». Le document montre notamment « comment l'employeur a créé des espaces de mobilités, accentué la formation à l'entrée » et que « malgré la diversité des statuts proposés (vacataires, contractuels et titulaires), les recrutements se structurent autour de repères communs qui normalisent le profil recherché et augmentent les exigences, notamment en matière de créativité et de capacité à assurer la sécurité des enfants. »

DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES COMPLÉMENTAIRES**ENGAGEMENT**

► **Profiter de la nouvelle organisation du temps pour mettre en place des activités pédagogiques complémentaires (APC), en petits groupes après le temps de classe : priorité à l'aide au travail personnel et à la maîtrise des savoirs fondamentaux.**

MISE EN ŒUVRE

- Publication en octobre 2013, sur le site du ministère, d'un document de la DGESCO « Repères pour mettre en œuvre les activités pédagogiques complémentaires ».

ENGAGEMENT

- **Les APC font partie des obligations de service des enseignants (36h/an) et s'ajoutent aux 24h d'enseignement hebdomadaire.**
- **Le projet et l'organisation sont validés par l'IEN chaque année.**
- **Les APC peuvent être organisées en articulation avec les activités périscolaires dans le cadre du PEDT.**

MISE EN ŒUVRE**Mesures**

- Dans chacune des circonscriptions du 1^{er} degré, un pôle ressource, auquel les membres du RASED participent, est mis en place pour organiser l'aide aux élèves et aux enseignants.
- En juin 2016, le ministère présente au comité technique ministériel un nouveau décret sur les obligations réglementaires de service des professeurs des écoles. Il institue un horaire hebdomadaire de 24 heures devant élèves et 108 heures annualisées « consacrées aux autres missions liées à l'exercice du métier d'enseignant » : 36 heures d'APC au lieu des 60 heures d'aide personnalisée ; un forfait de 48 heures consacrées notamment au travail en équipe et à la relation aux parents ; 18 heures annuelles pour les animations pédagogiques et les actions de formation et

6 heures pour les conseils d'école. La CGT, FO et le SNUIPP ont voté contre. Ce dernier demandait « la fin des APC » puis, en août, que cette heure soit consacrée à la réflexion en équipe. En novembre 2016, c'est la fédération SUD éducation qui appelle les enseignants du 1^{er} degré à « boycotter les APC » dont elle estime qu'elles ont pour objectif d'« asphyxier les RASED ».

Analyses

- Dans son rapport de juin 2015 qui fait un point d'étape sur les rythmes éducatifs, Marie Mégard souligne la nécessité de prévoir une mission d'étude sur les APC et de « leur rendre un statut prioritaire d'aide aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ».

UN CADRE PLUS PROPICE AUX APPRENTISSAGES

► Des initiatives locales promeuvent « le cadre privilégié » qu'offrent les APC, comme dans l'académie de Créteil où le groupe départemental « Accompagnement des élèves » expérimente la pédagogie inversée dans le cadre de ces séances. Élèves « plus actifs dans leurs apprentissages » et augmentation du temps de travail personnel de chaque enfant figurent parmi les motifs de satisfaction.

► Dans la dernière enquête réalisée par l'UNAF sur la réforme des rythmes (février 2016), les parents déclarent que 27 % des enfants

en ont bénéficié et que « la perception de ce soutien scolaire supplémentaire est largement positive ».

► En revanche, selon une enquête publiée par le SNUIPP en 2015, 81 % des enseignants des écoles se déclarent insatisfaits des APC « telles qu'elles existent aujourd'hui ». Les plus critiques sont les enseignants de maternelle et ceux qui exercent en REP (83 %), et les plus expérimentés (84 %). 86 % estiment que les APC sont trop fatigantes pour les élèves en difficulté, 80 % que la gestion de ces dernières représente un surcroît de travail important, et 72 % qu'ils ne sont pas suffisamment formés.

AMÉLIORER LE CLIMAT SCOLAIRE

ENGAGEMENT

► **Privilégier une action de long terme et non une approche uniquement sécuritaire pour prévenir et traiter les violences en milieu scolaire.**

MISE EN ŒUVRE ► Création en novembre 2012 d'une délégation ministérielle en charge de la prévention des violences en milieu scolaire avec missions d'observation, d'information, de formation...

► Des publications : un livret sur les discriminations et un guide sur les jeux dangereux par le CNDP ; un guide sur la médiation par les pairs sur Éduscol.

► Production d'outils disponibles sur le réseau Canopé. Parmi les dernières ressources mises en ligne figurent 14 fiches pratiques pour agir sur le climat scolaire à l'école, au collège et au lycée, créées par l'académie de Paris.

► La publication, le 29 mars 2016, de la circulaire n° 2016-045 légitime la généralisation des groupes « climat scolaire » dans les académies et définit leur rôle. Plus de 20 académies ont créé des groupes pluricatégoriels.

► La circulaire annonce aussi pour 2016-2017 la mise à disposition de nouveaux outils pour mieux accompagner les établissements : une application locale d'enquête sur le climat scolaire, dont les objectifs sont d'établir un diagnostic partagé et de mettre en place les conditions d'un travail collectif des équipes pédagogiques et éducatives ; une application dont les objectifs sont de moderniser les remontées de faits graves et de violence ainsi que les signaux

« faibles ». Le déploiement de ces outils doit être accompagné par la mission ministérielle en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire.

► À la demande, les collèges peuvent bénéficier de l'accompagnement des proviseurs vie scolaire, des inspecteurs établissements et vie scolaire, voire des équipes mobiles de sécurité.

► Un guide national « Agir sur le climat scolaire au collège » et un site national collaboratif www.reseau-canope.fr/climatscolaire pour que les équipes, les élèves, les parents partagent actions, expériences, etc..

► Poursuite de la formation entamée il y a 3 ans en formation initiale (la délégation ministérielle a élaboré des modules de formation spécifiques, avec 7 Espé), en formation continue (formations des équipes académiques pluri-professionnelles dédiées au climat scolaire à l'École supérieure de l'Éducation nationale) et auprès des personnels d'encadrement (formation élaborée par l'Institut national des hautes études de sécurité et de justice et la mission ministérielle). Plus de 45 000 personnes auraient été formées à ce jour.

► Dans le PLF 2017, le ministère indique que la proportion d'actes de violence grave signalés est de 12,4 ‰ au collège, de 5,3 ‰ au LEGT, de 24,2 ‰ au LP.

ENGAGEMENT

► **Priorité est donnée à la lutte contre toutes les formes de harcèlement. Plus de 700 000 élèves sont victimes de harcèlement, selon le ministère.**

MISE EN ŒUVRE ► Création d'un site web collaboratif qui permet aux acteurs éducatifs de communiquer et élaborer outils et stratégies, www.nonauharcèlement.education.gouv.fr, et d'un prix pour les élèves dès 2013-2014.

► Création d'une journée nationale « Non au harcèlement » le 5 novembre 2015, reconduite le 3 novembre 2016.

► 2 numéros verts : « Stop harcèlement », 3020, et « Net Écoute » (cyberharcèlement), 0800 200 000.

► 250 référents « harcèlement » formés chaque année.

► Un parcours M@gistère 1^{er} degré et 2nd degré permet une formation en ligne et sur site.

► En France, 12,4 % des collégiens se déclarent victimes de brimades avérées au cours des deux derniers mois, selon une étude

publiée dans la revue Agora débats/jeunesses en décembre 2016 qui s'appuie sur l'enquête HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) conduite en 2014. Si l'on ne prend en compte que les situations les plus sévères (brimades au moins une fois par semaine), ce taux tombe à 7,2 %. Le cyberharcèlement reste rare (1,5 % par messages et 0,6 % par photos). Globalement, le nombre d'adolescents concernés par les brimades a diminué entre 2 enquêtes quadriennales, ce qui prouve qu'ils ont « manifestement été sensibilisés à ce phénomène par les campagnes de prévention ». Néanmoins, même si les taux sont plus faibles, « ils n'en sont pas moins alarmants étant donné ce que cela implique pour les élèves concernés ».

► Dans leur livre « Mon enfant est victime/auteur de harcèlement en milieu scolaire » publié en janvier 2017, Catherine Blaya (présidente de l'Observatoire international de la violence à l'école) et Marc Dalloz (enseignant de droit privé à l'université de Nice), évaluent à

384 000 le nombre d'élèves victimes « d'une forme grave de harcèlement » et à 1 sur 5 le nombre d'élèves victimes de cyberharcèlement.

ENGAGEMENT

► **Inclusion de modules de gestion des conflits dans la nouvelle formation initiale des personnels à partir de la rentrée 2013, et dans la formation continue des enseignants.**

- MISE EN ŒUVRE**
- Intégration d'un volet prévention des violences à la formation des Espé dès la rentrée 2013.
 - Constitution en septembre 2013 d'équipes académiques pluri-professionnelles dédiées au climat scolaire, formées sur trois ans.
 - Déploiement d'une méthode « climat scolaire » à laquelle ont été formées 70 000 personnes.

ENGAGEMENT

► **Renforcement des équipes et augmentation du nombre d'adultes présents dans les établissements en difficulté, notamment des assistants de prévention et de sécurité (APS), dont le métier et les postes sont créés à la rentrée 2012.**

- MISE EN ŒUVRE**
- 410 postes supplémentaires de CPE ont été créés depuis 2013.
 - 2 150 postes d'assistants d'éducation ont été créés depuis 2013.
 - À partir de janvier 2014, une formation de niveau licence professionnelle a été proposée aux APS.
 - Le ministère a fixé l'objectif de recrutement de 13 500 APS supplémentaires sur le quinquennat.
 - Mise en place des parcours santé à partir de 2015-2016 (voir « La réussite pour tous »).

ENGAGEMENT

► **Mieux suivre la santé des élèves : un infirmier scolaire dédié aux écoles et un assistant social dans les REP+ ; la loi instaure un parcours de santé pour chaque élève.**

- MISE EN ŒUVRE**
- Mesures**
- 350 postes de personnels de santé/sociaux ont été créés depuis 2013, dont 80 emplois d'infirmiers pour améliorer le suivi de la santé des élèves dans les zones sensibles et promouvoir l'éducation à la santé.
 - Le président de la République a présenté, le 29 novembre 2016, son « plan d'action en faveur du bien-être et de la santé des jeunes », tandis que Najat Vallaud-Belkacem et Marisol Touraine ont signé une convention cadre qui complète celle que l'Éducation nationale avait déjà passée au mois de juin avec l'association des maisons des adolescents. François Hollande évoque la constitution de « cellules de veille » dans les collèges et lycées dans lesquelles pourront intervenir des spécialistes et, suite aux préconisations de la pédopsychiatre Marie-Rose Moro et de l'IA Jean-Louis Brison dans leur rapport « Bien-être et santé des jeunes », l'idée d'un « portail à destination des jeunes » afin qu'ils puissent « saisir librement » les professionnels en fonction de leurs besoins. Le président annonce aussi l'expérimentation, dès 2017 sur les académies de Nancy-Metz, Nantes et Versailles, d'un « Pass santé jeunes » qui donnera aux jeunes, après consultation d'un médecin, l'accès gratuit à des consultations auprès d'un psychologue clinicien « dans la limite de 10 séances ».
- 78,8 % ont bénéficié de ce bilan l'an passé, taux qui devrait passer en 2017, selon le ministère, à 95 %, voire 100 %.
- L'enquête nationale de santé réalisée en 2014-2015 auprès des élèves de CM2 et rendue publique le 8 février 2017 par la Drees (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, ministère des Affaires sociales et de la Santé) montre que des inégalités persistent selon l'origine sociale : enfants d'ouvriers davantage en surcharge pondérale ou obèses (respectivement 22 % et 6 %) que les enfants de cadres (13 % et 1 %), élèves relevant de l'éducation prioritaire plus souvent en surcharge pondérale que les autres (24 % contre 17 %) et la part d'enfants obèses y est deux fois plus élevée (6 % contre 3 %)...
 - La FSU dénonce « une carence en personnels sociaux » dans l'éducation prioritaire, même si elle reconnaît par ailleurs qu'« un certain nombre de choses ont été faites ».
 - Début novembre 2016, la ministre indique, devant les commissions des affaires culturelles et des finances réunies pour approuver le budget 2017 pour l'enseignement scolaire, que la situation concernant la médecine scolaire n'est pas satisfaisante malgré l'ouverture de 20 postes de médecins et de 80 postes de personnels infirmiers. Najat Vallaud-Belkacem insiste sur la nécessité de rendre plus attractive cette fonction. La discussion concernant les médecins est en cours dans le cadre du PPCR (protocole de négociation consacré aux « Parcours professionnels, carrières et rémunérations »).

Analyses

► Alors que le rapporteur du PLF 2016 au sénat faisait état de l'absence de bilan de santé de la 6^e année pour près d'un quart des élèves en 2014, le PLF 2017 fait état d'une proportion d'élèves ayant bénéficié du bilan de santé dans leur 6^e année de l'ordre de 71,7 %. Le ministère estime qu'il devrait passer à 80 % en 2017. En REP+,

EN DÉBAT

LA MISE EN ŒUVRE DES NOUVEAUX RYTHMES

Si l'OCDE rappelait encore récemment qu'il était nécessaire de rétablir une semaine de 4 jours et demi, les nouveaux rythmes scolaires font encore l'objet de critiques. Celles-ci portent aujourd'hui moins sur la légitimité de la réforme que sur les difficultés rencontrées pour sa mise en œuvre.

6 50 millions d'euros de surcoût pour la mise en œuvre des nouvelles activités périscolaires dans le cadre de la réforme des rythmes... C'est ce qu'a annoncé François Baroin, le président de l'AMF, au dernier congrès des maires qui s'est tenu à Paris du 31 mai au 2 juin 2016. Le coût supporté par les collectivités est le premier point de « friction », récurrent depuis la mise en œuvre de la réforme. L'enquête annuelle AMF-CNAF, dévoilée lors de ce congrès, semble valider ce constat : elle évoque un « coût annuel moyen brut par enfant inscrit aux NAP de 231 euros », un chiffre supérieur de 12 euros pour les EPCI (Établissements publics de coopération intercommunale) et conclut sur le fait que « 64 % des communes et 53 % des intercommunalités jugent peu ou pas satisfaisantes les conditions de mise en œuvre de la réforme dans les écoles élémentaires », un pourcentage qui monte à 75 % pour les écoles maternelles.

Un premier point déjà contestable, selon la vice-présidente du Sénat, Françoise Cartron, puisque, selon elle, ces coûts ne distinguent pas ceux qui sont dus à la réforme et ceux du périscolaire en général, avec les accueils du matin, du soir, du mercredi, du samedi, des petites vacances... En réalité, ils ne dépasseraient pas 1 % du budget de fonctionnement des communes.

Relations avec la CAF : peu de difficultés selon l'AMF, beaucoup de lourdeurs selon le rapport Cartron

La sénatrice donne aussi un autre regard des élus sur cette réforme, en s'appuyant sur l'enquête de terrain qu'elle a menée même si celle-ci ne portait que sur les petites communes rurales¹. Elle souligne que les élus de ces communes sont non seulement satisfaits (97 % estiment que « les enfants sont heureux de participer » à ces nouvelles activités) mais qu'ils ont aussi au moins deux autres raisons de ne pas envisager de retour en arrière. La réforme leur a permis de passer des emplois communaux à temps partiel en temps complets, et elle leur donne des arguments pour convaincre des parents qui travaillent dans une grande ville voisine de scolariser leurs enfants chez eux et donc

de conserver l'école, élément essentiel pour la survie du village. À l'occasion d'une réunion organisée en septembre 2016 par l'association des maires d'Île-de-France, celle-ci ajoutait que les activités périscolaires avaient été aussi l'occasion pour les communes rurales de valoriser leur patrimoine et leur identité locale.

L'élaboration des PEDT figure aussi parmi les difficultés à surmonter. Pourtant, dans l'enquête de l'AMF, elle n'est citée parmi les difficultés que par 11 à 12 % des communes. Le point de tension semblerait plutôt concerner les relations avec la CAF. Si elles sont citées comme une difficulté par seulement 4 % des communes dans l'enquête AMF, Françoise Cartron évoque dans son rapport des « exemples de secrétaires de mairie (...) aux prises avec les lourdeurs administratives des dossiers CAF ». « Les élus témoignent assez largement de difficultés à identifier les interlocuteurs locaux de la CAF et déplorent des demandes restées sans réponse. Le circuit entre la validation du statut de centre de loisirs déclaré auprès de la DDCSPP² et le financement complémentaire que la commune peut toucher par la CAF n'est pas fluide. Ces crispations aboutissent à ce que la moitié des élus interrogés déclarent avoir renoncé à cette demande de financement », rapporte encore la sénatrice, qui préconise une « nécessaire » « simplification des procédures d'attribution de ces fonds publics ».

Et si on s'était trop focalisé sur le périscolaire plutôt que sur les changements des pratiques enseignantes ?

Enfin, dans beaucoup d'endroits, l'organisation du temps entre périscolaire et scolaire et le développement des relations entre enseignants et animateurs ne semblent pas aboutis. Mais là aussi, les sons de cloche ne sont pas les mêmes. À la rentrée 2016, le FNEC-FO évoquait un bilan « catastrophique » et ajoutait que, même si un certain nombre de villes avaient réussi à mettre en place la réforme de manière positive, dans la majorité des communes elle avait provoqué « confusion et désordre ». À l'inverse, dans son baromètre de juin 2016



© Benoit Debuissier

l'UNSA-Éducation indiquait que seuls 8 % des professeurs des écoles évoquaient les problèmes posés par la réforme. De la même manière, lors de la réunion organisée par l'association des maires d'Île-de-France en septembre dernier, lorsque la salle fait remarquer « qu'il n'y a pas de contacts entre les 'nouvelles activités' et le scolaire », Antoine Destrés, DASEN au rectorat de Paris, assure que dans la capitale, « après le bazar de 2013, les controverses ont cessé et les gens ne s'ignorent plus ».

Françoise Cartron évoque elle aussi des relations difficiles entre animateurs et enseignants et la nécessité « repenser » les APC, car, observe-t-elle, trop souvent les professeurs les gèrent sans égard pour les TAPs. Quant à Claire Leconte, professeur émérite de psychologie de l'éducation et chercheuse en chronobiologie, elle regrette que « tout le monde [se soit] focalisé sur le périscolaire, plutôt que sur les changements des pratiques enseignantes ». Celle-ci défend l'idée d'un projet coconstruit, qui ne doit pas être indépendant du projet d'école, afin que l'animateur puisse « valoriser ce que les élèves ont appris en classe lors des activités périscolaires ».

Admettre que le temps de la réforme est un temps long

Face à ces critiques, la ministre ne nie pas « des difficultés de mise en œuvre ». « Cette réforme a bouleversé les pratiques des enseignants, celles des animateurs et les habitudes des familles », a-t-elle déclaré au sénat le 18 octobre dernier. Mais dans

POINT DE VUE

“ PENSER À SES PROPRES BESOINS NE DOIT PAS FAIRE OUBLIER L'INTÉRÊT DE L'ENFANT ”

François Testu, chronopsychologue, professeur émérite des universités et président de l'Observatoire des rythmes et des temps, a rendu en juin 2016 les résultats de son étude menée sur les impacts des nouveaux rythmes scolaires à Arras. Les besoins des adultes doivent, selon lui, céder le pas aux intérêts des enfants pour qui ces aménagements s'avèrent plutôt positifs.

En quoi vos conclusions, qui concernent une seule ville, peuvent-elles être considérées comme pertinentes ?

Mon étude, qui complète celle de Georges Fotinos, a porté sur 500 enfants en grande section de maternelle, CP et CM2 de 8 écoles [auquel s'ajoute un recueil d'informations auprès de 2 110 parents, 98 enseignants et 145 animateurs, NDLR]. L'effectif assez conséquent permet de dégager des données fiables, tout comme le fait qu'il s'agissait d'une étude de terrain expérimentale. Et cela confirme d'autres études menées dans ce champ. Notre principal souci est de dépasser la subjectivité parfois pesante.

Qu'est-ce qui semble subjectif ?

L'argument maintes fois avancé « c'est bien mais les enfants, qu'est-ce qu'ils sont fatigués ! ». Il n'y a rien de plus subjectif. Ne travaillerait-on jamais si on est fatigué ? Premier constat : la fatigue est un sentiment [les enfants n'ont pas été évalués d'un point de vue physiologique sur ce plan, NDLR]. Rien dans nos résultats ne montre qu'il y a une fatigue réelle. Des coups de pompe, il n'y en a pas plus qu'hier et moins que durant la semaine des 4 jours. C'est une impression, car selon les personnes qui apprécient la fatigue, nous n'avons pas les mêmes retours. Parents et enseignants estiment qu'ils sont fatigués alors que les animateurs, qui ont les mêmes enfants, ont un taux d'estime de la fatigue bien moins élevé ! Certes, on peut évaluer la fatigue au niveau physiologique mais dans ce cas précis, on n'a que des impressions. Et sur le plan psychologique, je ne sais pas encore ce que c'est la fatigue !

En quoi cette étude montre-t-elle un impact bénéfique des nouveaux aménagements ?

Ces nouveaux aménagements sont bien appréciés des enfants, notamment en REP. Ils vivent difficilement leur scolarité et leur participation aux temps d'activités périscolaires leur permet d'atteindre dans l'enseignement des niveaux d'attention équivalents à ceux des élèves scolarisés hors éducation prioritaire. C'est un point très positif si on arrive ainsi à combler cet écart ! On a aussi enquêté sur leur vie pour évaluer l'impact que cela pouvait avoir eu sur le sommeil, la consommation audiovisuelle... On retrouve les mêmes variations journalières que l'on observait avec la semaine des 4 jours, c'est donc que ces nouveaux aménagements ne les déstabilisent pas. Au niveau du sommeil, nous n'avons pas observé de troubles. Et, autre point positif, les enfants en REP dorment un peu moins que ceux qui sont hors REP, mais l'écart s'amointrit.

L'enquête montre-t-elle d'autres changements ?

Nous avons fait passer un test d'estime de soi et, encore un point positif, les élèves scolarisés en REP profitent pleinement de cet aménagement. Grâce à ces activités complémentaires qui les motivent, l'école reprend du sens et ils progressent mieux dans leurs apprentissages. Ces activités potentialisent leur estime d'eux-mêmes.

Quel message adressez-vous aux détracteurs de ces nouveaux aménagements ?

J'espère que l'on ne va pas régresser ! Quand je lis dans la presse que la fatigue des enseignants est énorme, oui, j'y crois, mais je ne crois pas que cela résulte des aménagements. Penser à ses propres besoins ne doit pas faire oublier l'intérêt de l'enfant. Et on peut toujours trouver des compromis.



l'objectif de « renforcer l'accompagnement des enseignants » sont notamment expérimentés des parcours de formations en ligne avec des enseignants de plusieurs académies et un partenariat a été noué avec le CNFPT pour favoriser les formations croisées des enseignants et des animateurs.

Au-delà de ces observations, il est intéressant de rappeler les propos d'Éric Charbonnier, responsable de PISA France, lors des 5^e assises de la pédagogie qui se sont tenues en octobre dernier³. Alors que, soulignait-il, les constats sur les inégalités dans le système éducatif français, la priorité donnée au secondaire au détriment du primaire, tout comme le caractère anxiogène de notre École, imposaient de réformer, à la différence d'autres pays, comme l'Allemagne qui s'y est mise rapidement, la première réaction en France a été de mettre en cause PISA. Puis, malgré la loi de refondation, de mettre également en question les mesures qui étaient pourtant revendiquées, comme la réforme des rythmes scolaires, et ce, avant même toute évaluation. Pour lui, il est aujourd'hui indispensable d'intégrer une culture de l'évaluation pour corriger ce qui doit l'être et d'admettre que le temps de la réforme est un peu long.

1. Elle a remis son rapport sur la mise en place des PEDT à la ministre en mai 2016

2. Direction départementale de la cohésion sociale et de la protection des populations

3. Organisées par le CRAP-Cahiers pédagogiques à Paris sur le thème « École, une refondation à poursuivre ! »

UNE NOUVELLE ÉDUCATION PRIORITAIRE

35 %, c'est l'écart observé en troisième entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres, en ce qui concerne la maîtrise des compétences de base en français. L'enquête PISA 2013 pointait déjà cet écart, confirmé en novembre 2015 par une étude de la DEPP. La loi fixe un objectif, ramener à moins de 10 % l'écart de maîtrise des compétences en fin de CM2, avec des mesures et moyens spécifiques : faire évoluer le zonage et sa coordination et les politiques de réussite éducative, affecter prioritairement les moyens aux territoires en difficulté, améliorer les conditions de travail des enseignants, scolariser davantage d'enfants de moins de 3 ans... À la rentrée 2015, se généralisaient l'ensemble des mesures actées dans la loi. En 2015-2016, 19,8 % des écoliers et 20,5 % des collégiens étaient scolarisés en éducation prioritaire.

UNE REFONDATION PÉDAGOGIQUE

ENGAGEMENT

► Faire un point sur les facteurs qui participent à la réussite scolaire et offrir aux acteurs des réseaux un cadre et des repères, en termes de pratiques « efficaces » notamment.

MISE EN ŒUVRE

Mesures

- Rapport de diagnostic de juillet 2013 du comité interministériel pour la modernisation de l'action publique (CIMAP).
- Élaboration d'un référentiel de l'éducation prioritaire, évolutif et sous forme de principes d'actions pédagogiques et éducatives, suite aux recommandations émises lors des assises académiques (3 sessions) et inter-académiques (9 sessions) de l'automne 2013, le 2^e temps de concertation organisé après celui mené au sein des réseaux, avec tous les acteurs de l'éducation prioritaire (chefs d'établissement, professeurs, inspecteurs, associatifs, parents d'élèves, partenaires issus d'autres services de l'État, collectivités, etc.). Il propose un cadre et des repères sous forme de principes d'actions pédagogiques et éducatives à destination des équipes pédagogiques, ainsi que pour l'animation et le pilotage local, académique et national.
- Refonte du site dédié, www.reseau-canope/education-prioritaire, autour des priorités de ce référentiel.
- L'enquête menée auprès des REP+ préfigureurs en janvier 2015 sur la mise en place des instances de pilotage, l'utilisation du référentiel, la mise en œuvre du travail collectif, la formation, les relations avec les parents et les partenaires..., montrait que le référentiel était largement utilisé à mi-année : dans les écoles de 75 % des réseaux, dans les collèges de 67 % des réseaux.

Analyses

- Malgré les écarts de maîtrise de compétences entre les élèves de 6^e relevant de l'éducation prioritaire et les autres, la DEPP observe, en juin 2016, que les différences sociales ne suffisent pas à expliquer les différences des résultats entre les académies, certaines parvenant « à combiner performance et équité ». C'est en particulier le cas des académies de Rennes et de Grenoble.
- Dans son rapport du 27 septembre 2016, Le CNESCO, qui se fonde en grande partie sur les résultats de l'enquête PISA 2012, observe que le niveau des élèves les plus défavorisés a baissé en compréhension de l'écrit (tandis qu'il progressait en moyenne OCDE)

alors qu'il s'est élevé pour les élèves les plus favorisés. Ces inégalités d'acquis provoquent des inégalités en termes d'orientation (puis de diplomation et d'insertion). En 10 ans, toujours d'après PISA, « l'écart de performances scolaires entre les élèves issus de l'immigration et les natifs s'est accru » ; c'est ainsi qu'en 2012, 43 % des élèves nés en France mais dont les parents sont nés à l'étranger « n'atteignent pas le niveau 2 en mathématiques ». Quand le niveau des « natifs » (deux parents nés en France) baissait de 13 points, celui des « 2^{es} générations » baissait de 24 points. Et ce, alors même que « les familles issues de l'immigration maghrébine ont des aspirations scolaires deux fois plus élevées pour un baccalauréat général que celles des familles françaises ». Le CNESCO en conclut notamment que « l'école française donne moins à ceux qui ont moins », que les moyens supplémentaires accordés aux établissements en éducation prioritaire ne sont pas suffisants pour faire la différence, que les moyens distribués pour « compenser » sont trop éclatés pour être efficaces (*lire « En débat », page 31*). La ministre rappelle que les données sur lesquelles se fonde ce rapport (2012 ou 2014) datent d'avant la réforme qui va justement dans le sens « contraire ». Elle y voit en revanche « un réquisitoire contre dix ans de politiques de la droite ».

LE CHIFFRE

1 706 205

C'est le nombre d'élèves qui ont été scolarisés dans l'éducation prioritaire à la rentrée 2016, selon le site Canopé dédié à l'éducation prioritaire :

- 1 168 543 élèves dans le 1^{er} degré
- 537 662 élèves dans le 2nd degré.



DES ENSEIGNANTS MIEUX RÉMUNÉRÉS

Dès la rentrée 2015, les indemnités de tous les enseignants en éducation prioritaire ont été revalorisées :

- ▶ de 2 312 euros pour les enseignants de REP+
- ▶ de 1 734 euros pour les enseignants des REP

ENGAGEMENT

- ▶ **Mieux accompagner les apprentissages : scolarisation des moins de 3 ans pour atteindre 30 % en REP et 50 % en REP+.**

MISE EN ŒUVRE

▶ Une note de la DEPP de décembre 2016 montre que la scolarisation précoce progresse à la rentrée 2016, notamment en éducation prioritaire, où 20,8 % des 2 ans sont scolarisés à la rentrée 2016, contre 19,3 % en 2015. L'objectif de scolariser 30 % des enfants de deux ans en REP est atteint pour treize académies contre neuf en 2015. À Besançon, Rennes et Lille, ce taux est même supérieur à 35 %. À l'opposé, quatre académies

ne dépassent pas 10 %, dont Créteil (7,6 %) et Paris (5,6 %). Une autre note de la DEPP de juin 2016, montrait aussi que le nombre de ces enfants était beaucoup plus élevé pour « les écoles situées en éducation prioritaire en zone urbaine (12 élèves en moyenne par école) ».

- ▶ Voir aussi « La réussite pour tous ».

ENGAGEMENT

- ▶ **Mieux accompagner les apprentissages : plus de maîtres que de classes, soutien aux élèves de 6^e entre les cours.**

MISE EN ŒUVRE

▶ Selon l'enquête de janvier 2015 menée auprès des REP+ préfigureurs, l'accompagnement continu jusqu'à 16h30 en 6^e (aide aux devoirs, soutien méthodologique, tutorat lorsque les élèves n'ont pas cours) était en place dans 64 % des réseaux et en cours de mise en place dans 19 % d'entre eux.

fondamentaux » qui suivrait un même groupe d'élèves sur l'ensemble du cycle 2 et qui aurait été formé en conséquence, et renforcer l'évaluation pour donner « aux équipes pédagogiques les moyens de repérer les résultats scolaires de leurs élèves face aux objectifs nationaux ».

▶ Dans son rapport annuel remis en février 2016, la Cour des comptes estime que l'éducation prioritaire devrait mettre l'accent sur le primaire alors que les moyens sont étalés sur le primaire et le collège.

- ▶ Voir aussi « La réussite pour tous ».

▶ Le CNEC, dans son rapport de septembre 2016, fait plusieurs préconisations pour accompagner les apprentissages, telles que développer l'expérimentation du « professeur des apprentissages

UNE NOUVELLE CARTE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

ENGAGEMENT

- Un travail sur la carte de l'éducation prioritaire pour être davantage cohérent avec la difficulté sociale, et un réexamen tous les 4 ans.
- Remplacer les réseaux actuels par 350 REP+ (secteurs qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales) et 732 REP.
- Réviser l'allocation des moyens « en fonction des spécificités territoriales, sociales et scolaires de chacun des établissements ».

MISE EN ŒUVRE

► Le 23 septembre 2014, le ministre dévoilait une première répartition entre les académies des REP+ et REP et les 102 REP+ préfigurateurs qui ont mis en œuvre le référentiel dès 2014-2015.

► D'octobre à décembre 2014, les recteurs ont conduit le dialogue local afin d'identifier les futurs collèges et écoles de l'éducation prioritaire.

► À la rentrée 2015, date d'entrée en vigueur de la réforme, la nouvelle carte de l'éducation prioritaire comptait 1089 réseaux, dont 350 REP+, avant de passer, à la rentrée 2016, à 1095 réseaux, dont 364 REP+ (soit 13 REP de plus que ce qui était annoncé au départ).

► Les dotations allouées aux académies font l'objet d'une régulation nationale en fonction des variations démographiques et des situations relatives de chacune d'entre elles : pour le 1^{er} degré public, depuis la rentrée 2015, un nouveau modèle tient compte des disparités territoriales et des difficultés sociales (critère territorial fondé sur la classification en aires géographiques de l'Insee et critère social fondé sur le revenu fiscal moyen par unité de consommation apprécié au niveau communal); pour le 2nd degré, une politique de dotation plus progressive, en fonction de la difficulté sociale de chaque établissement, a accompagné la refondation de l'éducation prioritaire.

► Selon le tableau de bord de l'éducation prioritaire de la DGESCO 2014-2015, le coût d'un élève dans un collège REP+ est de 5 509 euros contre 4 423 euros hors éducation prioritaire et, selon le ministre, l'allocation progressive des moyens aurait favorisé l'implantation « de 5 411 postes supplémentaires ».

Analyses

► Le ministère a publié 2 rapports sur la réforme de l'éducation prioritaire en juillet 2016, « Mise en œuvre de l'année 2 de la refondation de l'éducation prioritaire : suivi du volet pédagogique » et « Pilotage académique de l'éducation prioritaire ». Le premier concluait notamment que « les 102 REP+ mis en place à la rentrée

2014 (devaient) continuer à jouer leur rôle de préfigurateurs », mais il ne cachait pas les difficultés de mise en œuvre. Si certaines équipes étaient « enthousiastes », d'autres étaient « rétives » et « l'encadrement intermédiaire », qui avait un rôle « essentiel » à jouer, devait être conforté. La mission concluait que l'éducation prioritaire disposait de « moyens conséquents » mais que les dotations des collèges REP+ n'atteignaient pas nécessairement les 10 % prévus, « compte tenu de moyens conséquents alloués antérieurement à certains réseaux ».

► « Les REP disposent de moyens financiers plus importants, mais les classes ne contiennent que deux élèves de moins que la moyenne, ce qui est insuffisant pour compenser les écarts de résultats scolaires », observe de son côté France Stratégie dans une note publiée le 8 juillet 2016 sur les « dynamiques et inégalités territoriales », tout comme L'OZP qui juge actuellement « que la différenciation des moyens ne joue qu'à la marge (quelques élèves par classe) ». France Stratégie observe que les dépenses publiques d'éducation et de formation « varient peu en fonction des caractéristiques des territoires ». Par exemple, à l'échelle régionale, la dépense d'éducation par élève est « de 25 % supérieure à la moyenne dans les DOM, soit à peu près autant que dans le Limousin ». Paradoxalement, dans certaines régions défavorisées comme le Nord-Pas-de-Calais, « la dépense par tête dans l'enseignement primaire est même inférieure à la moyenne ». Les politiques visant à donner plus de ressources aux individus des territoires défavorisés « n'ont pas abouti à une augmentation significative des moyens ».

► De son côté, dans son rapport 2016, la Cour des comptes relève que « la persistance de niveaux de zonages spécifiques en matière de réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+), de renouvellement urbain ou de politiques propres à chaque ministère a conduit à limiter cet effort de convergence [des moyens]. Ainsi, sur les 216 quartiers d'intérêt national du NPNRU (Nouveau programme national de renouvellement urbain), seulement 60 correspondent à la fois à des quartiers prioritaires, à des zones de sécurité prioritaires (ZSP) et à des zones d'éducation prioritaire (ZEP) ».

FAVORISER LE TRAVAIL EN ÉQUIPE ET LA FORMATION

ENGAGEMENT

- 3 jours de formation par an pour les enseignants en REP+.
- Un tuteur pour accueillir les enseignants débutants.

MISE EN ŒUVRE

► En 2014-2015, les enseignants des 102 REP+ préfigurateurs ont été concernés par les 3 jours de formation. Ces 3 jours ont été reconduits en 2015-2016 et 2016-2017. En décembre 2016, le ministre annonçait aux assises inter-académiques de l'éducation prioritaire, que 246 formateurs éducation prioritaire avaient été formés ou étaient en cours de formation.

► En décembre 2016, le ministre annonce la préparation de plusieurs documents ressources : « enseigner plus explicitement », « penser l'hétérogénéité et en tirer profit », « travailler en inter-métier » ainsi qu'un livret portant « sur l'expérience originale menée dans l'académie de Nancy-Metz sur la coopération entre les élèves et entre les adultes ».

Analyses

► Lors de sa rencontre en janvier 2016 avec la DGESCO, l'OZP a plaidé pour le développement des nominations d'enseignants « sur postes à profil pour les postes spécifiques », « avec généralisation pour ces postes d'une lettre de mission ». L'Observatoire considère qu'il s'agit de « l'amorce d'une transformation du métier d'enseignant », de « l'ébauche d'une direction pédagogique dans les établissements et d'une nouvelle hiérarchie intermédiaire ».

► La directrice générale de l'enseignement scolaire avançait de son côté l'idée « d'une formation (continue) des enseignants réellement certifiée ». Elle aimerait « voir des parcours de formation continue davantage cohérents, notamment pour les enseignants qui n'ont pas un M2 ».

► Selon les rapports de juillet 2016, le volet pédagogique de la réforme peine à se mettre en place « faute d'une maîtrise par tous des enjeux pédagogiques de cette refondation ». Les enseignants en ont conscience, « ils ont massivement exprimé le besoin de pouvoir consacrer plus de temps, en dehors des heures directes d'enseignement, aux autres dimensions essentielles de leur travail en éducation prioritaire: travailler collectivement, se former ensemble, organiser et concevoir le suivi des élèves, se consacrer davantage aux relations avec les parents ». Toutefois, dans le 2nd degré, « il a fallu souvent plus d'une année (...) pour que les temps dégagés par la pondération des services soient reconnus et acceptés comme des temps

institutionnalisés » et « on est encore loin de temps organisés permettant l'élaboration de diagnostics partagés et débouchant sur la production d'outils et l'évolution des pratiques. »

► Les inspections relèvent que « les formateurs REP+ ont reçu une formation nationale unanimement saluée » et qui leur a fait acquérir « une vraie profondeur de réflexion et un bagage solide de savoirs savants ». Dans certaines académies, « ils forment une véritable équipe » et ils ont acquis « la capacité à diagnostiquer finement les besoins des réseaux ». Néanmoins, dans le 2nd degré, on note qu'il y a pu avoir « télescopage » avec les formations liées à la réforme du collège et que celles-ci ont provoqué « un découragement profond » lorsqu'elles étaient « très descendantes, se limitant parfois à des diaporamas commentés dispensant des idées et des principes généraux sans s'appuyer sur ce qui se fait déjà sur le terrain (parfois plus avancé en REP+ qu'ailleurs) ».

► Début septembre 2016, l'OZP faisait part de son côté au cabinet de Najat Vallaud-Belkacem du « désintérêt de certaines universités et Espé » pour l'éducation prioritaire, ce « qui hypothèque gravement les perspectives de formation et de création de collectifs professionnels ». Ce que pointaient du doigt également les inspections générales dans leurs rapports de juillet 2016. Selon l'OZP, le ministre doit « prochainement réinterroger les modalités du pilotage (des REP et REP+) en tenant compte de la grande diversité des besoins aux différents niveaux » et du rôle que jouent les IA-IPR.

ENGAGEMENT

- **Des modifications d'obligations de service des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré, pour le temps consacré au travail en équipe, à la prise en charge des besoins spécifiques, à la mise en œuvre de pratiques et aux relations avec les parents.**
- **La prise en compte du travail en éducation prioritaire via des indemnités revalorisées et un avancement facilité.**

MISE EN ŒUVRE

► Dans les 364 REP+, le temps enseignant est organisé différemment grâce à 18 demi-journées remplacées dans le 1^{er} degré et une pondération du service dans le 2nd degré, soit 1 heure et demie par semaine dans les collèges pour travailler en équipe et se former ensemble.

► Les régimes indemnitaires de tous les personnels, jusque-là d'un montant de 1 156 euros, ont été revalorisés dès 2015, pour près de 110 500 personnels: +50 % dans les REP et +100 % dans les REP+.

► Création d'une indemnité de fonction de 500 euros pour les IEN chargés du pilotage d'au moins un REP ou REP+.

► Création d'une prime, dès la rentrée 2016, pour ceux qui exercent « une fonction d'intérêt collectif ». Les modalités de mise en œuvre de cette classe exceptionnelle (ou 3^e grade), créée via le protocole PPCR (Parcours professionnels, carrières et rémunérations), ont été

présentées aux syndicats par le ministère le 16 juin 2016: sont éligibles au titre des fonctions exercées dans des écoles REP, REP+, politique de la ville, ZEP et ECLAIR, 3 266 enseignants du 1^{er} degré (sur les 15 936 professeurs des écoles), 1 677 des enseignants agrégés (sur les 5 148 éligibles) et l'essentiel des 3 562 PLP. Pour les professeurs des écoles, le taux serait linéaire (1,43 % pendant 7 ans) alors que pour le 2nd degré, il serait de 2,51 % pour les 3 premières années et de 0,62 % ensuite. Le SNALC a jugé l'ensemble « inacceptable en l'état »: « les nouvelles grilles ne sont pas en mesure d'apporter aux professeurs la revalorisation, financière et morale, qu'ils espéraient ».

► À rentrée 2016, la ministre note un retour de « l'appétence » pour l'éducation prioritaire: le nombre des demandes de mutation de ceux qui veulent en sortir aurait baissé de 20 points tandis que le nombre des enseignants qui demandent à aller en éducation prioritaire aurait augmenté. Dans le 1^{er} degré, 100 % des postes sont pourvus.

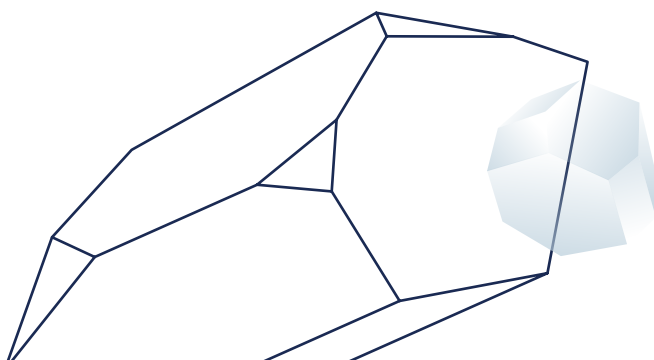
ENGAGEMENT

- **Des experts de terrain, partiellement déchargés de leur service et bénéficiant de formations de formateurs, pour accompagner les équipes.**

MISE EN ŒUVRE

► Le ministère a formé jusque-là 308 enseignants formateurs, dont des conseillers pédagogiques. Néanmoins, 246 sont opérationnels pour l'année 2016-2017, une soixantaine ayant

« rejoint d'autres fonctions [pour] mettre à profit, dans d'autres contextes ou postures professionnelles, les apports de la formation (personnel de direction, d'inspection, conseils pédagogiques etc.) ».



ENGAGEMENT

► Une formation pour les pilotes des réseaux (directions, inspections).

MISE EN ŒUVRE

► 2 journées nationales des pilotes des REP+ préfigurateurs, en avril 2014 et en mars 2015, et 17 rencontres interacadémiques en 2015 (Cayenne, Montpellier, Lille, Lyon, Paris, Tours et Saint-Denis de la Réunion) et 2016, pour mutualiser expériences et réflexions. Les séminaires académiques se poursuivront en 2017.

► Le rapport de l'inspection générale de juillet 2016 portant sur le pilotage s'inquiète toutefois des lacunes dans la formation et

la mobilisation des IA-IPR et des IEN alors qu'ils ont un rôle « essentiel » à jouer. Elle évoque l'« indispensable formation de tous les inspecteurs pour qu'ils puissent s'approprier les enjeux de cette refondation qui se veut avant tout pédagogique ».

► En janvier 2017, l'OZP fait état de son côté « des difficultés rencontrées sur le terrain pour organiser des réunions entre principal et IEN, des freins suscités par des baronnies locales ».

UN NOUVEAU PILOTAGE

ENGAGEMENT

► Au niveau national, un comité de pilotage interne à l'Éducation nationale (directions concernées, inspections générales et cabinet du ministre) et un comité de suivi ouvert aux partenaires (collectivités, ministère de la ville).

MISE EN ŒUVRE

► Mise en place du comité de pilotage interne en janvier 2013, et du comité de suivi partenarial en février 2013.

ENGAGEMENT

► Un comité de pilotage académique, présidé par le recteur.

MISE EN ŒUVRE

Mesures

► Mise en place progressive de ces comités dès le démarrage de l'évaluation de politique publique en janvier 2013. Ils ont notamment contribué à l'organisation des assises 2013.

► L'un des rapports des inspections générales de juillet 2016 fait apparaître que les responsables académiques et départementaux « ont donné priorité à la mise en place de la réforme (du collège) et fait passer au second plan la réforme de l'éducation prioritaire ». De plus, « le cloisonnement 1^{er}/2nd degrés reste très largement la règle, ce qui est la négation même de la refondation et de la notion de réseau ». Les IA-IPR du second degré sont peu associés au pilotage de l'éducation prioritaire. « L'élaboration des projets de réseau ne fait que rarement l'objet d'un processus normalisé » et leur articulation avec les projets d'école ou de circonscription « n'est pas réfléchi ». Les rapporteurs estiment que « l'échelon académique doit renoncer à un mode de pilotage pyramidal et hiérarchique au profit d'un mode de pilotage plus participatif ».

► Dans chaque réseau, le comité exécutif disparaît et se décline en 2 instances : un « conseil école-collège » en secteur de collège (voir « Réduire les disparités de réussite scolaire ») et un « comité de pilotage de réseau » (principal de collège, IEN, IA-IPR référent, directeurs d'école, enseignants et partenaires).

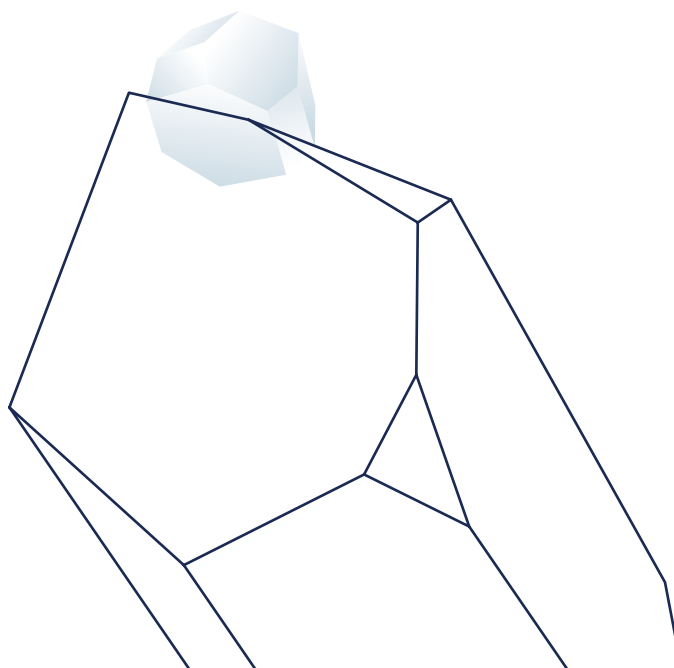
► Généralisation en 2015 des comités de pilotage de réseau dans tous les REP et REP+.

Analyses

► Dans l'enquête menée auprès des REP préfigurateurs en janvier 2015, 70 % des REP+ déclaraient ne pas rencontrer de difficulté particulière pour réunir les 3 instances qui assurent le pilotage local des réseaux.

► Dans son rapport annuel remis le 10 février 2016, la Cour des comptes restait sévère sur le dispositif, même si elle reconnaissait que la réforme de l'éducation prioritaire avait produit quelques résultats. Elle jugeait qu'en matière de transparence, la situation était meilleure qu'en 2012 mais loin de ce qu'il faudrait atteindre.

► En mai 2016, Patrick Picard, directeur du centre Alain Savary, publie sur le site de l'Ifé une analyse dans laquelle il souligne l'importance, pour mettre en œuvre la qualité dans les formations, de « renforcer les espaces de travail intermétiers (...) entre les pilotes des différents échelons, national, académique, départemental, local. Parce que la qualité ne dépend plus d'un seul métier, mais de l'articulation et de la cohérence entre les niveaux et les métiers ».



EN DÉBAT

FAUT-IL UNE ÉDUCATION PRIORITAIRE ?

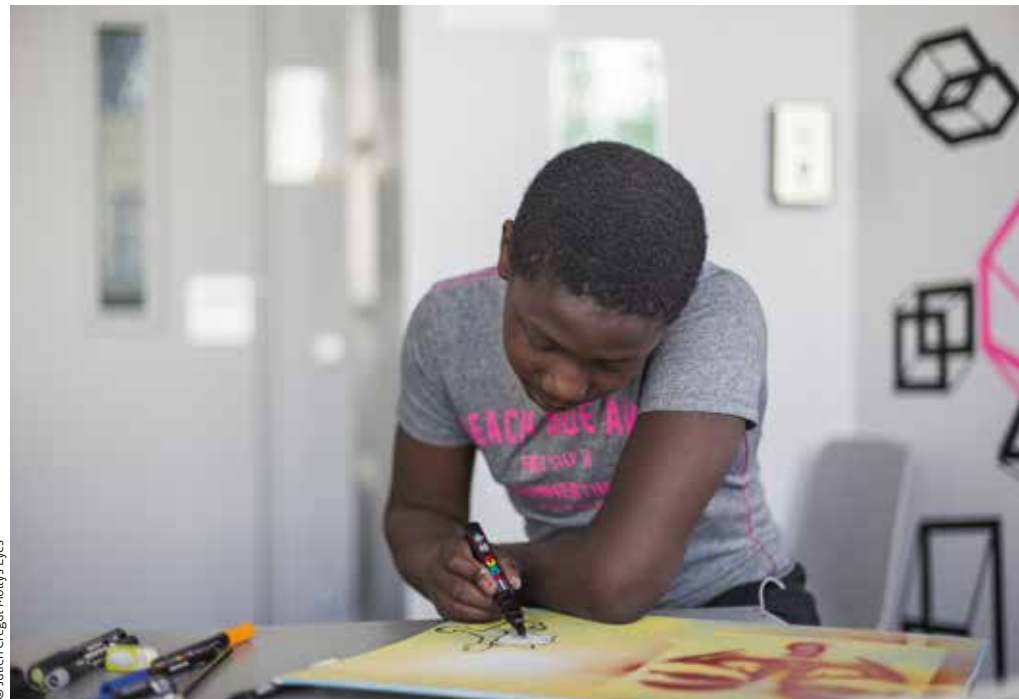
Accusé d'avoir été médiatisé dans le « négativisme », contesté pour les données sur lesquelles il se fonde et parce qu'il ignore beaucoup de mesures instaurées par la loi de 2013 et mises en œuvre depuis 2014, le dernier rapport du CNESEO a relancé le débat sur le bien-fondé d'une éducation prioritaire, alors même que la plupart des pays l'ont abandonnée.

Le 27 septembre 2016, la présentation du rapport du CNESEO intitulé « École : pour quelles raisons la France est devenue le pays le plus inégalitaire de l'OCDE ? » déclenchait une vague d'incompréhension. Non parce que cette présentation, faite par Nathalie Mons, la présidente du CNESEO, faisait le constat des inégalités du système éducatif en France, que l'« on peut partager » comme le souligne l'un des détracteurs les plus virulents de ce rapport, Marc Douaire, ni parce qu'il constate la progression de ces dernières jusqu'en 2012. Mais parce que cette présentation a été l'occasion d'incriminer le dispositif même d'éducation prioritaire et, parce qu'en se fondant « sur des données antérieures à la réforme du prioritaire », poursuit le président de l'OZP, elle ignorait quasiment la réforme mise en œuvre depuis 2014.

Partant en effet des résultats des enquêtes PISA 2000-2012, le CNESEO avait demandé à 22 équipes de recherche, françaises et étrangères, de « mener pendant deux ans des enquêtes distancées et sans tabou ». Conclusion du rapport : la progression des inégalités en France depuis 15 ans s'explique par l'inégalité de traitement des élèves. « L'école française donne moins à ceux qui ont moins » et les moyens supplémentaires en éducation prioritaire, soit 2 élèves de moins par classe, sont, juge le CNESEO, « insuffisant[s] pour avoir un impact significatif sur les apprentissages ».

Les nouvelles mesures traitées « de façon incidente »

Le CNESEO, qui hésite néanmoins à préconiser la disparition de l'éducation prioritaire, estime que la réforme récente n'a pas permis de mieux définir les objectifs, qu'elle a pour défaut de ne pas lutter contre les ségrégations mais tente juste d'en réparer les effets, et juge les moyens trop éclatés pour être efficaces. Ce à quoi s'ajoute un enseignement jugé « de moins bonne qualité », en raison de problèmes de discipline qui génèrent des temps d'apprentissage plus courts qu'ailleurs ou encore d'enseignants qui adaptent leurs exigences. Une



© Julien Cregut, Mollys Eyes

analyse réfutée peu de temps plus tard, en novembre 2016, par Roland Goigoux, chercheur à l'université Blaise Pascal Clermont 2 qui a conduit une enquête sur la lecture au CP : « les progrès des élèves mesurés (...) sont les mêmes, toutes choses étant égales par ailleurs, dans et hors l'éducation prioritaire ».

Marc Douaire dénonce, lui, une méconnaissance de l'histoire. Ainsi, le rapport « parle de continuité depuis plus de 20 ans », alors qu'« il y a eu une discontinuité complète », puisque « la droite en 2002 a oublié l'éducation prioritaire ». Le rapport méconnaît aussi, selon lui, le consensus de 2012, « apparu pour maintenir la labellisation 'éducation prioritaire' que Sarkozy avait attaquée », tout comme la relance de l'éducation prioritaire depuis 2014, qui « n'est traitée que de façon incidente ». Or, poursuit-il, « il faut comparer avec la situation de départ » : « en REP+ les enseignants ont obtenu du temps de concertation sur le temps de service », « la scolarisation des enfants de moins de 3 ans est en marche doucement », tout comme « le plus de maîtres que de classes » ou les « stages de

formation ». Pour Marc Douaire, ce n'est pas à l'éducation prioritaire qu'il faut s'attaquer car ce n'est pas elle qui accroît les inégalités scolaires mais plutôt au « fonctionnement du système éducatif avec le pilotage par l'aval, les examens, l'implantation des filières d'excellence dans les bons lycées ».

Il est suivi en ce sens par des organisations syndicales et des spécialistes de l'éducation. Le SNUIPP appelle ainsi « au renforcement de ces dispositifs » dont « l'impact (...) mériterait d'être évalué sur un temps plus long ». Évaluation d'ailleurs prévue pour 2018 par la Cour des comptes. Le syndicat relève, en outre, au regard de son enquête réalisée juste avant l'été, que les enseignants en REP et REP+ jugent « majoritairement satisfaisants » l'allègement du temps de service et la mise en place du « plus de maîtres », même si le SNUIPP dénonce un manque de moyens pour les mettre en œuvre « comme les textes le prévoient ».

Le SGEN-CFDT évoque, lui, « une présentation à contresens » puisque le rapport porte sur le temps long et occulte de « toutes les inflexions de la politique éducative ». ●●●

ZOOM : COLLÈGE LOUIS PASTEUR À GRAULHET

LA DIFFÉRENCIATION AU SERVICE DE L'ESTIME DE SOI

Différenciation pédagogique, échanges et projets partagés avec les écoles, co-animation, groupes de besoin pour les élèves les plus en difficulté... au collège REP Louis Pasteur à Graulhet, dans le Tarn, la réforme est en marche depuis une dizaine d'années.

Elles sont deux. Deux enseignantes qui animent chaque semaine un cours d'histoire de la 6^e SEGPA. Durant une heure, rares sont ceux qui ne participent pas. Si la mythologie, thème du cours ce jour-là, est assurément porteuse, elle n'explique pas à elle seule l'investissement des élèves, pourtant en grande difficulté notamment en lecture et en écriture. Sam Regad, l'une des enseignantes, n'en doute pas : « la co-animation relance la dynamique du groupe ». Et améliore les pratiques, puisque, remarque-t-elle, « quand une enseignante mène le cours, l'autre peut repérer des points qui peuvent poser des difficultés à certains, prendre du recul sur le cours... » L'une au tableau, l'autre dans les rangs, elles reformulent, précisent, sollicitent, interpellent les élèves, transformant ainsi un espace qui aurait pu être passif en un espace d'échanges.

La co-animation n'est pas la seule pratique mise en œuvre dans ce collège. L'an passé, 6 élèves de 4^e choisis pour leurs profils de potentiels décrocheurs ont été regroupés une heure par semaine pour mener un projet sur l'année, monter une web-radio. L'initiative ne « vise pas à en faire des bons élèves », explique Maud David-Leroy, l'enseignante qui gérait le groupe, mais plutôt « à leur redonner la parole scolaire qu'ils ont perdue parce qu'on leur a beaucoup renvoyé leur défaillance à être des élèves ». En les renvoyant à d'autres compétences que scolaires, dont l'autonomie et l'initiative inscrites d'ailleurs dans le socle (ils ont préparé et réalisé les interviews, monté l'émission...), on réussit ainsi à les remotiver et à travailler sur l'estime d'eux-mêmes. Pour l'enseignante, le projet a atteint son objectif puisqu'il leur a fait prendre conscience « qu'il y a des espaces au collège où ils ont toute leur place ».

Préparation des CM2 aux méthodes du collège

La liaison écoles-collège et le continuum pédagogique CM2-6^e, niveaux associés désormais par la loi dans un même cycle, ne sont pas non plus une nouveauté ici. Depuis 5 ans, la coordonnatrice du niveau 6^e bénéficie d'une décharge de tiers-temps pour notamment collecter, à chaque fin d'année dans les écoles, des



informations pédagogiques, médicales et sociales des futurs 6^e, dont elle se sert pour repérer ceux qui bénéficieront de l'accompagnement personnalisé et pour créer des groupes de besoin pour les plus en difficulté. Ces derniers sont « extraits » chaque semaine de leur classe pour bénéficier d'une pédagogie différenciée en français et en maths. Ils sont aussi évalués par compétences, ce qui permet « de ne pas mettre 2 ou 3 de moyenne à ces élèves » et donc de « travailler également sur l'estime de soi », analyse Régis Begorre, l'ancien principal.

Les enseignants de collège interviennent aussi au primaire. Ils initient les élèves, via des cours de maths et d'anglais, au vocabulaire, aux méthodes et aux attentes du collège. Un premier bilan a montré que ce sont dans ces deux disciplines que les 6^e ont aujourd'hui les meilleurs résultats.

Pour faciliter la mise en œuvre de ces dispositifs, le principal a réduit la participation aux conseils de classe à la direction, au professeur principal et aux représentants des élèves et des parents, afin de dégager des heures aux enseignants pour qu'ils développent ces projets pédagogiques. Une nouvelle organisation qui ne s'est pas imposée « sans mal » mais qui a permis, au final, de réduire les sorties en fin de 4^e de 18 % à 10 % et à des « gamins repérés en grande difficulté de s'intégrer aussi en seconde générale », se réjouit le principal.

●●● Le syndicat insiste surtout sur le fait que celui-ci observe des « évolutions encourageantes » depuis 2 ans, constatées aussi, en juillet 2016, par les inspections générales : comme le « plus de maîtres que de classes » « apprécié des équipes enseignantes » parce qu'elles y voient « la possibilité renforcée d'être au plus près des besoins des élèves », ou encore la formation des formateurs REP+ « unanimement saluée ».

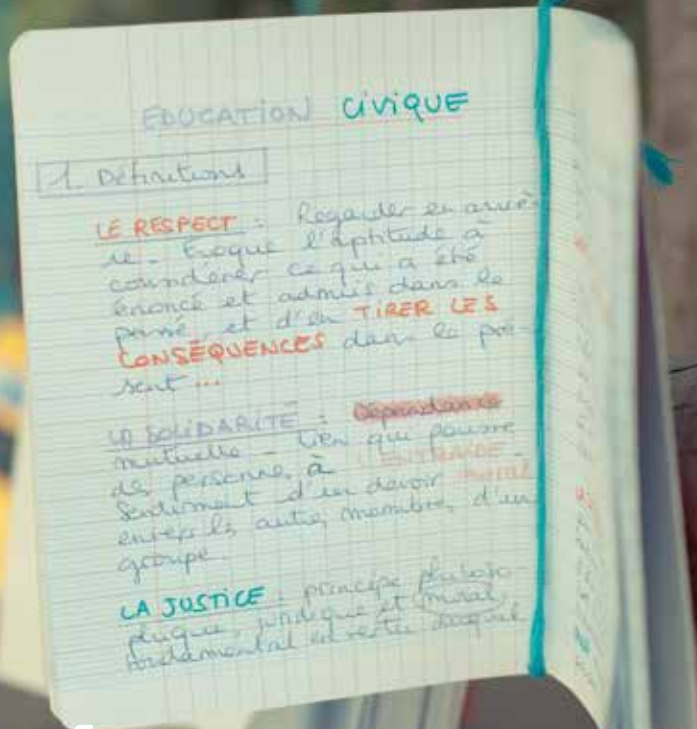
Des réformes qui « vont dans le bon sens » selon l'OCDE

Ce parti pris de ne pointer que les éléments négatifs a également été dénoncé par Françoise Sturbaut, présidente de l'association Éducation & Devenir. « Je trouve ça vraiment fort dommageable », confiait-elle dans un entretien accordé à ToutEdu. « Il y a beaucoup de choses qui se font au niveau d'un établissement, d'une classe, d'une équipe pédagogique ou d'un enseignant isolé. Il serait bon d'arrêter de se flageller, et de se dire qu'il y a des choses positives, il faut les regarder et essayer de les généraliser, l'Éducation nationale est dans le savoir-faire et pas assez dans le faire-savoir. » Florence Robine, la directrice de l'enseignement scolaire au ministère, le disait en d'autres termes dans la Revue Diversité¹ : « l'éducation prioritaire a permis de tester des hypothèses, de construire des dispositifs nouveaux, de mettre en évidence les enjeux cruciaux pour l'évolution vers un système plus juste, plus égalitaire ».

Des positions qui font écho à une récente recommandation de l'OCDE. Éric Charbonnier, expert auprès de l'OCDE et responsable de PISA France, estime que les réformes mises en œuvre depuis 2012, la priorité au primaire, la promotion de l'interdisciplinarité, l'éducation prioritaire, la revalorisation des salaires des enseignants, vont « dans le bon sens ». Certes, pas question de dire que « tout va bien », insiste l'expert, mais il faut « reconnaître les points forts du système éducatif français », cesser de se focaliser sur les moyens et insister sur le qualitatif.

La plupart des défenseurs de l'éducation prioritaire rappellent aussi qu'il faut du temps avant de mesurer les effets d'une réforme. À titre d'exemple, la dernière enquête PISA 2015 mesure les acquis des élèves entrés au CP en septembre 2005 et qui n'étaient pas concernés par les nouveaux programmes. Pour ceux dont les nouveaux programmes sont entrés en vigueur en septembre 2016, à l'école élémentaire et au collège, les effets ne pourront donc être évalués qu'entre 2021 et 2024.

1- Diversité n° 186, « L'Éducation prioritaire, histoire(s) et enjeux pour demain », novembre 2016



DES MÉTHODES ET PROGRAMMES REVISITÉS

La loi prévoit de « modifier en profondeur l'organisation et le contenu des enseignements et leur évaluation (mise en place d'un Conseil national d'évaluation, d'un Conseil supérieur des programmes et renforcement de certains enseignements) ainsi que les pratiques pédagogiques, dont le rôle est déterminant pour la réussite de tous les élèves ».

DES DISPOSITIFS D'AIDE AU PILOTAGE

ENGAGEMENT

- La loi crée un Conseil supérieur des programmes (CSP), instance consultative indépendante.
- Le CSP remet chaque année aux ministres de l'Éducation nationale et de l'Agriculture un rapport sur ses travaux et les suites qui leur ont été données.
- Le CSP donne un avis sur la nature et le contenu des épreuves de recrutement d'enseignants des 1^{er} et 2nd degrés et sur la conception générale de leur formation.

MISE EN ŒUVRE

- Installation du CSP le 10 octobre 2013.
- En avril 2014, le CSP a adopté une charte des programmes qui concerne l'enseignement scolaire jusqu'au niveau du baccalauréat.
- Pour le comité parlementaire de suivi de la loi, critique dans son rapport publié le 13 janvier 2016, le CSP, qui « est une structure pour un travail de type délibératif, destinée à produire un rapport », apparaît « dans son format actuel inapproprié pour piloter l'ensemble de l'élaboration des programmes dans des délais aussi contraints ». Le comité demande de « clarifier sa position et son mandat, par rapport aux instances participant au travail sur les programmes d'enseignement (DGESCO, IGEN) » et suggère de le remplacer par une agence. Proposition qu'il réitère dans son 2nd rapport

annuel de février 2017. Il s'interroge sur l'indépendance du CSP et la répartition des rôles entre administration et CSP : la DGESCO s'est en effet chargée des consultations et de la communication sur les programmes alors que la mise en place du conseil devait « permettre de remporter une plus grande adhésion des corps enseignants à toute nouvelle mesure ». Même s'il fait le constat « de l'immensité de la tâche accomplie par le CSP », le comité liste aussi les chantiers que celui-ci n'a pas encore engagés, notamment « les programmes d'enseignement au lycée », mais 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 » et « l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques ».

ENGAGEMENT

- **La loi crée le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) pour une évaluation scientifique et indépendante des politiques éducatives et de l'efficacité du système scolaire (organisation et résultats).**
- **Il réalise ou fait réaliser des évaluations, se prononce sur les méthodologies et outils utilisés et donne un avis sur les résultats des évaluations externes, notamment internationales.**
- **Il remet chaque année un rapport sur ses travaux aux ministres de l'Éducation nationale et de l'Agriculture.**

MISE EN ŒUVRE

Mesures

- Installation du CNESCO le 28 janvier 2014.
- Publication en juin 2014 de ses orientations stratégiques 2014-2017, dans lequel il inscrit l'organisation de forums en direction des parents et du grand public.
- Publications du dossier de synthèse sur le redoublement à l'automne 2014, du décret du 18 novembre 2014 qui consacre son caractère « exceptionnel » à partir de la rentrée scolaire 2015 et introduit la mise en place d'un accompagnement spécifique des élèves concernés, puis organisation de la conférence de consensus sur ce sujet en janvier 2015.
- Depuis 2014, le CNESCO a produit 21 rapports (parmi les sujets traités : évaluation des élèves dans la classe, éducation à la citoyenneté, inégalités à l'école, attractivité du métier d'enseignant, comparaison des évaluations PISA et TIMSS), et organisé 3 conférences de comparaisons internationales, 3 conférences de consensus avec l'Ifé-ENS de Lyon (redoublement et alternatives, nombres et calcul au primaire, compréhension en lecture), 6 forums « Rue des écoles » et 4 conférences virtuelles interactives qui ont permis aux acteurs de terrain d'échanger avec des experts.

- En 2017, le programme du CNESCO doit porter sur les inégalités scolaires d'origine territoriale, la différenciation pédagogique, la qualité de vie à l'école.

Analyses

- Le 2nd rapport annuel du comité de suivi fait les mêmes observations que l'année précédente concernant la mission du CNESCO. Alors que l'an passé il lui reprochait déjà de faire des recherches quand on lui demandait d'évaluer le système éducatif, le comité estime toujours qu'il faut rééquilibrer son activité sur l'évaluation du système, des élèves et des pratiques. Le comité se demande s'il ne conviendrait pas de créer « 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 » (ce qui correspond, peu ou prou, au cahier des charges actuel du CNESCO). Le comité reconnaît néanmoins que, « par les synthèses qu'il réalise des études et évaluations existantes et une politique de communication et d'animation très active », via les conférences de consensus notamment, le CNESCO « contribue à la diffusion des connaissances sur le système éducatif auprès des acteurs ».

UNE REDÉFINITION DES CYCLES

ENGAGEMENT

- **Réexaminer le nombre et la durée des cycles en poursuivant 2 objectifs : l'unité retrouvée de l'école maternelle, qui constituera un cycle à elle seule, redéfinition qui prendra effet à la rentrée 2014, et une meilleure continuité pédagogique entre l'école et le collège, qui sera assurée avec la création d'un cycle associant le CM2 et la classe de 6^e.**
- **Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances et les compétences qui doivent être acquises, et les méthodes qui doivent être assimilées.**

- Sur la base des recommandations du CSP, un décret a été publié en juillet 2014. Il précise les nouveaux cycles : cycle 1 entré en vigueur en septembre 2014, comprenant les 3 sections de l'école maternelle (apprentissage premiers), cycle 2 comprenant les CP, CE1 et CE2 (apprentissages fondamentaux), cycle 3 comprenant CM1, CM2 et 6^e (consolidation), cycle 4 comprenant 5^e, 4^e et 3^e (approfondissements). L'entrée en vigueur des cycles 2, 3 et 4, prévue initialement aux rentrées successives de 2015, 2016 et 2017 a été regroupée, pour les 3 cycles, à la rentrée 2016.

- Le rapport annuel du comité de suivi pointe une difficulté non encore résolue, celle de « l'évaluation liée aux nouveaux programmes de cycles, notamment dans le 2nd degré ». Le comité relève que la mise en œuvre du cycle 1 a été mieux reçue par les enseignants et « selon des modalités (...) plus vertueuses que les autres cycles. »



© Benoit Debusser

UNE REDÉFINITION DES PROGRAMMES ET DU SOCLE

ENGAGEMENT

► **Le CSP fait des propositions sur le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que sur les programmes scolaires et leur articulation avec les cycles.**

MISE EN ŒUVRE

Mesures

- Le CSP a publié les premiers projets de socle et de nouveaux programmes, de la maternelle au collège, entre le 8 juin 2014 (projet de socle) et le 15 avril 2015 (projets de programmes pour l'élémentaire et le collège). Les projets ont été soumis à concertation avant remise des projets définitifs.
- Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture a été adopté par le CSE le 12 mars 2015. Il s'articule autour de 5 domaines : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine. Il est entré en vigueur à la rentrée 2016.

Pour la maternelle :

- Le CSP a publié le 3 juillet 2014 son projet de nouveau programme pour l'école maternelle qui a été mis en œuvre à la rentrée 2015.
- Organisation d'un séminaire national de formation le 23 juin 2015 pour préparer les enseignants à la mise en œuvre de ces nouveaux programmes, envoi à chacun d'entre eux d'un livre numérique d'accompagnement produit par Canopé et mise en ligne de ressources sur Éduscol.
- Un sondage, réalisé pour le SNUIPP en novembre 2015 auprès de 1 000 enseignants de maternelle et de 1 000 Français, montrait que 8 enseignants sur 10 étaient satisfaits des nouveaux programmes mais que, pour la plupart, ils avaient le sentiment d'y être mal préparés.
- Suite aux critiques du syndicat, qui dénonçait une part « très faible » faite à l'école maternelle dans les Espé et réclamait « un grand plan de formation continue » à l'instar de ce qui avait été programmé pour la réforme du collège, la ministre a programmé pour 2016-2017 un plan de formation pour les professeurs des écoles sur le même format que celui mis en place en 2015-2016 pour les enseignants des collèges (8 jours).

Pour l'élémentaire :

- Remise par le président du CSP du projet de programmes pour les cycles 2, 3 et 4 à la ministre, le vendredi 18 septembre 2015.
- Suite au rejet, le 8 octobre 2015 par le CSE, du projet d'arrêtés sur ces programmes, ces derniers ont été revus, notamment pour donner

une place centrale à la maîtrise de la langue française (activités de lecture et d'écriture quotidiennes et retour de dictées régulières en cycle 2 par exemple) et des mathématiques (renforcement de la place du jeu, utilisation du numérique, travail transversal, sur des situations du quotidien, etc.).

- Formations nationales et académiques en 2015-2016, auxquelles s'ajoutent des ressources pédagogiques pour préparer les enseignants à la mise en œuvre des nouveaux programmes de l'élémentaire et du collège qui entrent en application à la rentrée 2016.
- Une étude est commandée par le ministère à la DEPP pour faire un point sur la situation en orthographe avant la mise en œuvre de ces nouveaux programmes (uniquement dans l'enseignement public). Reprenant une dictée de quelques lignes qu'avaient déjà faite les élèves une trentaine et une dizaine d'années auparavant, la DEPP observe, dans sa note de novembre 2016, une baisse très nette en orthographe. En 1987, en CM2, ils étaient 60 % à orthographier correctement le futur du verbe voir (dans « nous verrons »), ils étaient 46 % en 2007, et 34 % en 2015. Le nombre d'erreurs (nombre de mots mal orthographiés ou de signes de ponctuation erronés) est passé de 10,6 à 14,3 puis à 17,8 erreurs l'an dernier. Le test « pointe une aggravation de la situation » pour les élèves « entrés en CP en 2010 et qui ont suivi les programmes de 2008 ».

Analyses

► Dans son rapport de février 2017, le comité de suivi de la loi observe qu'« une mise en application 'en bloc' des programmes (...) 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 ». Dans le 1^{er} degré, les enseignants se plaignent du « caractère peu lisible des programmes ». De plus, pour ceux qui « ont des classes à plusieurs niveaux sur 2 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. »

► Le comité observe que l'effort de formation n'a pas encore atteint l'intégralité des enseignants mais qu'il a touché les cadres et les conseillers pédagogiques. Autre difficulté non encore résolue, celle de « l'évaluation liée aux nouveaux programmes de cycles, notamment dans le 2nd degré ».

DE NOUVEAUX ENSEIGNEMENTS ET PARCOURS “ SPÉCIFIQUES ”

ENGAGEMENT

► **La loi instaure un parcours d'éducation artistique et culturelle personnalisé tout au long de la scolarité afin de favoriser un égal accès à l'art et à la culture, en s'appuyant sur les apports conjugués de l'institution scolaire et de ses partenaires (collectivités, institutions culturelles, associations).**

MISE EN ŒUVRE

Mesures

- Le ministère a édité un guide qui présente les principes et l'organisation du parcours (Éduscol).
- Élaboration du référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle par le CSP entré en vigueur à la rentrée 2015.
- Une formation de formateurs (cadres de l'Éducation nationale et de la culture) a été programmée en novembre 2015. Elle

devait être ensuite déclinée au niveau académique pour les personnels concernés.

► Une charte pour fédérer l'action des partenaires de l'éducation artistique et culturelle pour la mise en œuvre de ces PEAC est présentée le 8 juillet 2016 à Avignon.

DES MÉTHODES ET PROGRAMMES REVISITÉS

- ▶ Le ministère prévoit d'allouer, sur 3 ans, 8 millions d'euros supplémentaires pour le développement de nouvelles actions éducatives et la formation des personnels impliqués dans la mise en œuvre du parcours.
- ▶ Plusieurs opérations ont été conduites au niveau national par les deux ministères compétents: les journées du 1 % artistique, celle des arts à l'école, l'opération « École en chœur », « La fabrique à chansons », « Création en cours ».
- ▶ Le 27 janvier 2017, la composition du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle est renouvelée et Emmanuel Ethis en est nommé vice-président.
- ▶ Au Conseil des ministres du 1^{er} février 2017, un point est fait sur les budgets dédiés à l'EAC: le ministère de la culture et de la communication a multiplié par deux son engagement depuis 2012 et y consacre 64 millions d'euros en 2017.
- ▶ À partir du 1^{er} janvier 2017, le pass éducation, qui permet d'accéder gratuitement aux collections permanentes de plus de 160 musées et monuments nationaux et dont bénéficient déjà les enseignants, sera étendu à l'ensemble des personnels des écoles et établissements scolaires « pour faciliter l'élaboration de projets ».

ENGAGEMENT

- ▶ **La loi inscrit le principe d'un enseignement moral et civique, et plus globalement l'apprentissage des valeurs de la République, qui doivent permettre aux élèves, entre autres mais pas seulement, de comprendre « les fondements et le sens de la laïcité, qui est l'une des valeurs républicaines fondamentales ».**
- ▶ **La loi précise que « l'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect (...) de l'égalité entre les femmes et les hommes ».**

MISE EN ŒUVRE

Mesures

- ▶ Le CSP a adopté le projet de programme d'enseignement moral et civique (EMC) pour l'école élémentaire et le collège, publié le 3 juillet 2014. Il est entré en vigueur à la rentrée 2015 pour se substituer, à chacun des niveaux de l'école élémentaire, du collège et du lycée, aux enseignements d'instruction civique et morale, d'éducation civique, d'enseignement civique, juridique et social.
- ▶ Expérimentation en 2013-2014 du programme « ABCD de l'égalité » dans 275 écoles primaires de 10 académies. De projet d'enseignement, il se transforme en 2014 en « mallette » à outils non obligatoire.
- ▶ Après les attentats de janvier, la ministre a présenté, le 22 janvier 2015, 11 mesures pour organiser « la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République », parmi lesquelles figurent le renforcement de la transmission des valeurs de la République, dont la laïcité, et la création d'un parcours citoyen de l'élémentaire à la terminale, mis en œuvre dès la rentrée 2015, parcours qui passe par des enseignements spécifiques dont l'EMC et l'éducation aux médias et à l'information (EMI, voir « Le numérique au service de l'éducation »), mais aussi, par la prise en compte, dans l'appréciation de l'attitude de l'élève au sein de l'établissement, de son engagement dans la vie et les projets de l'établissement.
- ▶ Organisation des Assises de l'École et de ses partenaires pour les valeurs de la République, entre février et avril 2015, pour cibler les attentes et partager sur les projets et les actions déjà réalisées.
- ▶ Parmi les actions que doivent désormais mettre en œuvre les établissements figurent la Journée de la laïcité dans tous les collèges le 9 décembre, des journées ou semaines spécifiques (Semaine de lutte contre le racisme et l'antisémitisme, Semaine de l'engagement,

Analyses

- ▶ Dans son rapport sur « les territoires de l'éducation artistique et culturelle », remis le 25 janvier 2017, Sandrine Doucet, députée PS, fait 30 préconisations autour du PEAC, après avoir dégagé les bonnes pratiques concernant les projets inscrits dans ce cadre, prioritairement dans les territoires éloignés de l'offre culturelle. Tous les témoignages ont confirmé que si l'EAC ne garantit pas la réussite scolaire, elle contribue à faire aimer l'école et favorise une baisse significative de l'absentéisme. Mais plusieurs points font problème: « l'articulation PEDT et PEAC, qu'il faudra organiser »; la place de l'enseignant ou/et de l'intervenant n'est « pas identifiée » dans le cadre des activités périscolaires générées par la réforme des rythmes et la place dédiée aux animateurs reste « à construire en commun pour garantir l'articulation et la mise en cohérence » des actions; est constatée aussi « l'usure de certains acteurs », notamment en raison des « obstacles rencontrés » pour constituer des dossiers (hétérogénéité des critères d'éligibilité, multiples guichets de financeurs et moyens « parfois très faibles »).
- ▶ À l'occasion de la réunion du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle du 30 janvier, le Premier ministre, Bernard Cazeneuve, précise que « toutes les études montrent que la pratique artistique améliore les résultats scolaires de l'ensemble des élèves ». Et si « bien des gouvernements par le passé se sont montrés conscients » de la nécessité de cette éducation, « jamais avant ce quinquennat, un ensemble aussi complet de réflexions, de mesures concrètes et de moyens n'avait été décidé pour (lui) donner la place qu'elle mérite ».

commémorations patriotiques...) pour lesquels les projets d'établissement doivent détailler les modalités de participation des élèves. Le ministère encourage aussi la « systématisation de temps annuels de rencontre avec l'ensemble de la communauté éducative » de type cérémonie de remise de diplômes, valorisation des réussites des élèves, spectacle de fin d'année...

- ▶ Distribution aux chefs d'établissement, à la rentrée 2015, d'un livret laïcité qui fournit des repères et des pistes pour mettre en œuvre une pédagogie de laïcité dans les écoles ainsi que des repères juridiques répondant aux situations les plus couramment rencontrées.
- ▶ Dès la rentrée 2015, les parents ont été invités à signer la charte de la laïcité annexée au règlement intérieur depuis 2013 dans tous les établissements.
- ▶ Le ministère a aussi élaboré un livret de prévention et de lutte contre les phénomènes de radicalisation.
- ▶ Le 7 janvier 2016, la ministre signe 2 conventions, avec le Défenseur des droits et l'association InitiaDroit, qui portent sur l'ouverture, sur le site du Défenseur des droits, d'un espace pédagogique qui offre des ressources pour l'éducation au droit. Cet espace s'adresse aux enseignants et aux élèves.
- ▶ Après la formation des 1 200 premiers formateurs sur la transmission des valeurs de la République en mars et en avril 2015, le ministère annonce à la rentrée 2016, un séminaire national sur la mesure, l'analyse et la prévention des discriminations, plusieurs rassemblements, au cours de l'année, des réseaux académiques et le déploiement, dans les plans académiques, de la formation des personnels à la laïcité sur la base des besoins identifiés depuis les séminaires interacadémiques du printemps 2015.



© Julien Cregut, Molllys Eyes

- Mise à disposition progressive de nombreuses ressources en ligne sur Canopé et Éduscol (voir « Le numérique au service de l'éducation »).
- Des actions éducatives complémentaires aux enseignements sont conduites dans le cadre de projets interdisciplinaires (semaine d'éducation contre le racisme et l'antisémitisme, semaines de l'engagement lycéen, concours « Découvrons notre Constitution »...).
- Mise en place le 12 mai 2015 d'une réserve citoyenne qui offre à tous les citoyens la possibilité de s'engager bénévolement pour transmettre et faire vivre les valeurs de la République à l'École, aux côtés des enseignants ou dans le cadre d'activités périscolaires. À la rentrée 2016, 5 400 réservistes avaient débuté leurs interventions en classes.
- L'IGEN a été saisie pour travailler à l'élaboration de ressources qui permettront aux enseignants de mieux identifier les éléments des programmes pouvant donner lieu à l'intervention d'un réserviste.

Analyses

- Le 27 novembre 2015, la chercheuse Françoise Lorcerie (CNRS), évoque à l'occasion d'un colloque sur la laïcité, « un choix fort » de l'Éducation nationale : l'article 15 de la charte de la laïcité qui prévoit que « par leurs réflexions et leurs activités, les élèves contribuent à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement », ce qui devrait permettre de mettre fin à une laïcité davantage vue sous le prisme

de l'interdiction des signes ostensibles et qui a été la cause de « conflits récurrents avec les élèves ». Pour elle, la réforme du collège et les nouveaux programmes d'EMC devraient permettre de « traiter pédagogiquement les conflits au sein des classes ».

- Lors du congrès de la Ligue de l'enseignement, qui fêtait ses 150 ans en juin 2016, Jean-Pierre Fournier, coordonnateur REP, souligne les manques dans la culture des enseignants qui « enseignent le fait religieux, mais ignorent les pratiques », car « rien ne les y a préparés ». Concernant l'éducation civique, Nathalie Mons (CNESCO), souligne que si, « sur le papier », le système est parmi les meilleurs en termes d'éducation civique, bon nombre des heures consacrées à cette discipline servent en réalité de « variable d'ajustement » aux professeurs d'histoire-géographie. De plus la participation des élèves aux élections de leurs délégués dans les lycées reste faible, tandis que les « projets citoyens » sont encore rares.

- Selon un sondage, réalisé par l'institut BVA à la demande du CNESCO et de la CASDEN et dont les résultats ont été rendus publics le 1^{er} février 2016, la réserve citoyenne peut constituer une réponse aux attentes des Français. Les sondés affichent en effet des préférences pour des « pédagogies plus actives » concernant l'apprentissage à la citoyenneté et 88 % d'entre eux souhaitent privilégier « l'écoute de témoignages de personnes extérieures ». 93 % veulent une « participation des élèves à la vie collective et à l'organisation de la classe » et 91 % une « organisation de débats civiques en classe ».

ENGAGEMENT

► Un enseignement d'une langue vivante dès le CP.

- L'enseignement d'une langue vivante dès le CP est effectif depuis la rentrée 2015. La réforme du collège fait démarrer celle de la LV2 dès la 5^e.
- Les nouveaux programmes d'enseignement de langues vivantes sont conçus par cycle et proposent un cadre commun pour l'ensemble des langues vivantes étrangères et régionales.

Les nouveaux programmes d'enseignement de langues vivantes sont entrés en vigueur à la rentrée 2016.

- Selon le ministère, à la rentrée 2016, plus de 5 500 écoles élémentaires proposent un enseignement de langue vivante autre que l'anglais à la rentrée 2016, soit 1 200 écoles de plus que l'année précédente. L'enseignement de l'allemand se fait dans plus de 3 800

DES MÉTHODES ET PROGRAMMES REVISITÉS

écoles élémentaires, soit 1 000 écoles de plus qu'auparavant et dans près de 4 700 collèges il est proposé en LV2, soit près de 700 collèges de plus qu'auparavant.

► Voir aussi « La réforme du collège ».

ENGAGEMENT

► **La loi prévoit que soit proposé à chaque élève, aux différentes étapes de sa scolarité du 2nd degré, « un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel ».**

MISE EN ŒUVRE

► Instauration du parcours Avenir, qui a été généralisé à la rentrée 2015 : du collège au lycée, les élèves doivent vivre des expériences variées et progressives leur permettant de découvrir le monde économique et professionnel, de développer leur sens de l'initiative et d'élaborer leur projet d'orientation scolaire.

► Une circulaire de novembre 2016 invite les recteurs, IA-DASEN, IA-IPR, CSIAO (chefs de services académiques de l'information et de l'orientation) et chefs d'établissement à notamment inscrire l'ensemble des actions École-entreprise en cohérence avec le parcours Avenir, de façon à ce que chaque collégien puisse réaliser une rencontre avec un acteur du monde professionnel, une visite d'entreprise, développer l'esprit d'initiative, faire un stage...

UNE ÉVALUATION “ PLUS ENCOURAGEANTE QUE DÉCOURAGEANTE ”

ENGAGEMENT

► **Instauration d'un débat public sur l'évaluation pour que la mise en œuvre de nouvelles pratiques soit partagée par les acteurs de la communauté éducative et l'ensemble de la société.**

MISE EN ŒUVRE

► Suite à la conférence de consensus sur l'évaluation dont l'organisation a été lancée le 24 juin 2014, le 8 octobre étaient présentés au CSE les objectifs et thèmes principaux de la conférence.

► Adoption par le CSE le 15 octobre 2015 des nouveaux textes qui réforment l'évaluation. Ils sont entrés en application à la rentrée 2016.

ENGAGEMENT

► **Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves pour éviter une notation-sanction, valoriser les progrès et la rendre compréhensible des familles.**

MISE EN ŒUVRE

Mesures

► La suppression de la notation chiffrée envisagée au départ est désormais laissée au choix de l'enseignant. Mais le décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 redéfinit les modes d'évaluation des acquis scolaires des élèves pour éviter la « notation sanction ».

► Mise en place d'une évaluation du niveau des élèves en français et en mathématiques, « à des fins diagnostiques », au début de la classe de CE2 pour que l'enseignant puisse adapter la progression pédagogique aux besoins recensés. Des exercices en français et en mathématiques ont été mis en ligne sur Éduscol pour organiser cette évaluation.

► Est instaurée une évaluation en fin de cycle, en plus des bulletins trimestriels, portant sur les 8 champs du socle, où chaque compétence doit être évaluée non pas avec une note mais selon sa maîtrise (d'insuffisante à très bonne).

► Mise en place d'un livret scolaire unique numérique (LSUN) pour favoriser le suivi des élèves, de leurs apprentissages et de leurs progrès, du 1^{er} au 2nd degré (CP-3^e) (voir « Le numérique au service de l'éducation »).

Analyses

► Dans leur rapport annuel 2015 sur les innovations et expérimentations menées dans le système éducatif (publié en décembre 2016), les 2 inspections générales IGEN et IGAENR relèvent que « l'un des effets les plus positifs d'un système sans notation chiffrée est la participation des élèves, y compris les plus en difficulté (...) ». Mais

aussi : « l'ambiance de classe est meilleure, la compétition est réduite (...), [cela] favorise chez les élèves la prise d'initiative et la confiance : ils osent davantage essayer, donner leur avis, porter un regard critique, etc., toutes compétences pour lesquelles on sait les élèves français beaucoup moins à l'aise que leurs camarades d'autres pays de l'OCDE ».

► Pour Éric Favey, membre du CSP et administrateur de la Ligue de l'enseignement, qui s'exprimait à l'occasion des « Journées de la refondation de l'école de la République du 3 mai 2016, l'évaluation est « beaucoup trop formative » : on devrait inciter les élèves à travailler pour « éprouver la joie d'apprendre ». « L'erreur est source de progrès ».

► Dans son 2nd rapport annuel de février 2017, le comité de suivi regrette que la mise en œuvre du LSUN soit retardée (parce que les éditeurs de logiciels de consignation des notes des élèves comme Pronote n'ont pas livré leur interface avec le livret) et que « 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 ». Au total, constate-t-il, le livret « apparaît comme le grand absent de la mise en œuvre de la réforme », puisque « 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 ».



EN DÉBAT

LE REDOUBLEMENT

Si cela fait des années que des études montrent l'inefficacité du redoublement, ce n'est qu'en novembre 2014 qu'un décret, entré en vigueur à la rentrée suivante, est venu consacrer son caractère « exceptionnel ». Au-delà des controverses que la mesure suscite toujours, que peut-il se faire aujourd'hui pour « compenser » une pratique qui visait à rattraper des retards dans les apprentissages ?

▲ Au milieu des années 2000, la France était encore, au sein de l'OCDE, en tête des pays qui faisaient redoubler leurs élèves. Jugée inefficace par de nombreuses études françaises et internationales, coûteuse, à hauteur de 2 milliards d'euros par an selon des évaluations faites par l'Institut des politiques publiques (IPP), elle s'est vue limitée à « des cas exceptionnels » depuis la rentrée 2015. Ce qui a évidemment suscité des controverses, tout en réveillant d'autres qui avaient pris corps avant, car cette pratique avait déjà fait l'objet de mesures restrictives de la part de différents gouvernements.

Cette question vive a d'ailleurs l'objet de la toute première conférence du CNECSO qui s'est tenue les 27 et 28 janvier 2015¹. Dans son dossier de synthèse publié ensuite, le CNECSO n'hésitait pas à rappeler que, jusqu'au début des années 2000, les chercheurs mettaient en évidence « unanimement des effets négatifs du redoublement ». « Au mieux, le redoublement n'a pas d'effet ou il s'avère dans bien des cas nocif pour la réussite scolaire des élèves, pour le développement de leur estime de soi et d'autres mesures sociopsychologiques », même si « quelques études obtiennent des effets

positifs à court terme dans des contextes très particuliers (notamment lorsque le redoublement est accompagné d'autres dispositifs de remédiation comme des écoles d'été) ». En revanche, il a « toujours un effet négatif sur les trajectoires scolaires et demeure le meilleur déterminant du décrochage » avertit le conseil, qui va même plus loin en déclarant qu'« il semble également impacter négativement le revenu futur du jeune adulte en agissant comme un signal de faible performance du salarié pour les entreprises ».

La DEPP avait aussi mis en évidence cette inefficacité dans une note d'octobre 2014 et, plus récemment, en mars 2016, des chercheurs de l'Espé de l'université Nice-Sophia Antipolis invitaient « à réfléchir aux effets que le redoublement peut exercer sur l'élaboration des projets de vie » après avoir analysé les parcours scolaires et de vie de 244 élèves dans six lycées des métiers². Dans une étude datée d'octobre, des chercheurs d'Aix-Marseille université faisaient de leur côté la corrélation entre redoublement et délinquance, sur la base de dossiers judiciaires d'environ 500 jeunes de 5 centres de milieu ouvert de Marseille qu'ils avaient analysés. Les mineurs avaient

majoritairement redoublé, principalement à l'école primaire, et ce redoublement précoce, constataient les chercheurs, apparaissait « comme un facteur général de délinquance à l'adolescence, tout particulièrement pour les infractions à l'ordre public ».

Réinjecter des moyens pour prendre en charge les lacunes

Pour autant, malgré ces études, enseignants et parents considèrent encore majoritairement le redoublement comme bénéfique. Selon une récente enquête de la PEEP, 52 % des parents croient en son efficacité. Le SNALC, qui a échoué à faire annuler ce texte devant le Conseil d'État³, a qualifié cette mesure d'« inadmissible camouflet » et lui reproche, en modifiant le processus de prise de décision, de retirer aux enseignants une de leurs dernières prérogatives.

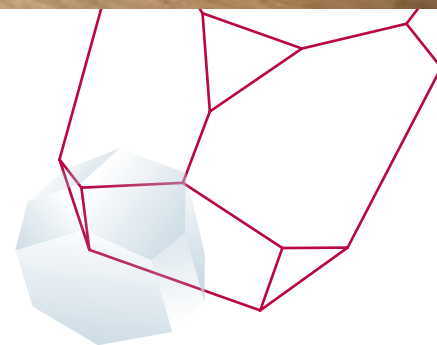
De son côté, le SNES, même s'il juge que le redoublement n'est pas la panacée, dit « s'inquiéter de certaines conséquences possibles de cette quasi-interdiction ». Car « donner le 'dernier mot' aux familles [dont l'accord écrit est désormais imposé par le décret, NDLR], c'est supposer qu'elles sont



© Benoit Debusser

REDOUBLEMENTS : LA BAISSÉ AMORCÉE

Selon les estimations du ministère, la nouvelle disposition introduite par le décret de novembre 2014 devrait faire passer, entre 2015 et 2017, la proportion d'élèves arrivant en 6^e avec du retard de 10,7 % à 8 %, et de ceux arrivant en 3^e de 20 % à 15,5 %. La DEPP avait déjà observé en 2015 et 2016 une forte baisse des taux de redoublement (après une faible hausse en 2014). En 2015, ils avaient diminué d'un tiers en fin de CP (de 3,1 % à 2,2 %) et de près de moitié en fin de CE1 (de 3,4 à 1,9 %). En décembre 2016, la DEPP relevait des baisses respectives de 1,3 % et 0,9 %, alors qu'en CE2, CM1 et CM2, ces pourcentages, déjà faibles, avaient diminué quasiment de moitié. Désormais, moins d'un élève sur dix est en retard à l'entrée en CM2. La France avait néanmoins amorcé cette baisse avant. En octobre 2014, la DEPP soulignait que si la France restait l'un des pays où les redoublements étaient le plus fréquents, c'était aussi l'un de ceux où le taux de redoublement avait le plus diminué. En 2013, moins de 2 % des élèves avaient 2 ans de retard contre plus de 15 % vingt ans auparavant.



toutes à égalité face au système scolaire, à la fois dans la maîtrise des enjeux de l'orientation, et dans le rapport de forces avec l'institution (...). Et ce n'est certainement pas le cas ». Et la disposition est d'autant plus jugée inadéquate par le syndicat si l'on « ne prévoit pas de moyens réinjectés pour prendre en charge les lacunes ou retards d'apprentissage ».

Des économies mobilisables pour des politiques alternatives, mais sur le long terme

En effet, quelles alternatives sont prévues ? Le CNESCO a listé quelques idées de pratiques dans sa synthèse. Il recommande de développer l'expérimentation du « professeur des apprentissages fondamentaux » ou « professeur de cycle 2 », spécifiquement formé pour suivre les apprentissages fondamentaux et les difficultés scolaires qui peuvent y être associées. Et ce professeur

suivrait un même groupe d'élèves du CP jusqu'au CE2. Le conseil suggère aussi d'expérimenter des écoles d'été et un examen de rattrapage en septembre en classes de fin de cycle, sachant que la France est le seul pays européen, avec Malte et le Portugal, à ne pas en proposer.

Mais peu d'alternatives se sont réellement mises en place. Et s'il est vrai qu'il existe des stages de soutien scolaire organisés par certaines écoles durant les vacances, l'initiative avait précédé la loi. Néanmoins, le décret n'est entré en vigueur que l'an passé. Rappelons aussi, en réponse à ceux qui appellent à mobiliser, pour des politiques alternatives, ce qui sera économisé avec la baisse attendue des redoublements, les observations faites par le CNESCO qui s'appuient sur les travaux menés par l'IPP. L'Institut a ainsi estimé que la suppression totale du redoublement (hors classes diplômantes) permettrait seulement à partir de la

rentrée scolaire 2027 d'économiser environ 2 milliards par an. Pourquoi ? Tout simplement parce que « l'économie qui résulte d'une sortie plus rapide du système scolaire n'est réalisée qu'à la fin de chaque carrière scolaire ».

1. « Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? », organisée avec l'Ifé/ENS de Lyon

2. « Les élèves en formation professionnelle au-delà des idées reçues », d'Alessandro Bergamaschi, Catherine Blaya et Solange Ciavaldini-Cartaut - L'Orientation Scolaire et Professionnelle (Cnam-Inetop)

3. Le recours à été rejeté dans un arrêt du 7 avril 2016

BONNE PRATIQUE

APPRENDRE LA LAÏCITÉ EN S'OUVRANT SUR SA VILLE

À Montpellier, des écoliers et collégiens peuvent, depuis 2005, être sensibilisés à la laïcité et à la citoyenneté en parcourant la ville et en découvrant son histoire. Une initiative de la Ligue de l'enseignement de l'Hérault, qui a décroché en 2015 une « mention spéciale » du prix de la laïcité.

Entre janvier et mai 2016, 334 élèves de CM1, CM2, 5^e et 4^e, ont parcouru, durant quatre journées, le centre-ville de Montpellier. Objectifs de ce parcours, baptisé « Passeport citoyen, sur les traces de la Laïcité », permettre aux élèves, via des visites, ateliers, jeux de rôles in situ, de se réapproprier une histoire locale souvent mal connue, et d'aborder par ce biais un thème souvent mal perçu et aujourd'hui « victime de simplifications », observe la Ligue: celui de la religion et donc celui de la laïcité.

Comment? En partant à la découverte de monuments qui donnent l'occasion d'aborder un événement, un conflit..., explique l'une des animatrices, Marie-Ange Lasmenes. « Découvrir des sites, une pierre, une maison, la cathédrale qui racontent une histoire, permet de faire passer des choses compliquées par le biais de choses très concrètes. Et de les amener à plus de réflexion, de tolérance et d'ouverture. Ils réalisent que la société plutôt pacifique dans laquelle ils vivent a été construite au travers de conflits et qu'il ne tient pas à grand chose pour ne pas la faire perdurer. » Les faits historiques sont en effet l'occasion de faire des parallèles avec l'actualité. Une journée est par exemple consacrée aux guerres de religions, catholiques contre protestants. « On y aborde des événements catastrophiques », raconte l'animatrice. « Et on peut y faire des parallèles avec la tolérance nécessaire entre les religions aujourd'hui et les menaces que peut constituer la montée de l'intolérance sur ces sujets. »

Faire comprendre la notion d'intolérance en racontant les discriminations

L'initiative délie les langues. « À la question, 'qu'auriez-vous fait: vous auriez lutté, fui, vous seriez convertis?' Ils répondent souvent 'non, je me serais converti mais au fond de moi, je n'aurais pas changé, ce sont mes idées'. Ils nous parlent d'injustice, c'est donc qu'ils comprennent cette notion », observe Marie-Ange Lasmenes. « Et qu'il faut protéger ces valeurs. » Idem lorsque sont abordées, à l'occasion de la visite du bain juif, les discriminations subies par ce peuple au XIII^e siècle. « Ils jugent inadmissibles le fait que les juifs ne pouvaient pas se marier avec



© Julien Cregut-Malys Eyes

les catholiques ou encore, lors de la visite de la fac de médecine, le fait qu'il fallait autrefois se convertir pour obtenir son diplôme. C'est par ces exemples qu'ils appréhendent la laïcité et la tolérance. »

Ce parcours utilise la même approche pour sensibiliser à la citoyenneté. Les notions de démocratie et de justice sont abordées via des jeux de rôles. Le premier jeu les amène à défendre un projet dans l'amphi du conseil départemental (construction d'un hôpital, d'un centre culturel, etc.), face à d'autres élèves qui entrent dans la peau des élus et vont attribuer les fonds à ceux qui se seront montrés les plus innovants. « Ils voient le fonctionnement démocratique, à qui on doit s'adresser pour monter un projet, obtenir des subventions, comment le présenter, argumenter... », explique l'animatrice. Le deuxième jeu prend la forme d'une simulation d'audience au palais de justice, où chacun rentre dans le rôle du voleur de

vélo, des avocats, juges, jurés, pour « aborder les notions de droit, de justice et de jugement... ».

Quant aux enseignants, ils exploitent le contenu à l'école. Avec ses CM1, Salvador M'Balla, enseignant à l'école Julie Daubié, a organisé une exposition avec photos et textes, complétée d'un récit oral fait aux 12 autres classes qui sont venues la visiter. Les élèves de l'école Charles Dickens ont joué de leur côté des saynètes présentant les divers thèmes abordés lors du parcours. Au-delà du travail sur d'autres compétences, Salvador M'Balla observe que « cela amène beaucoup de discussions en classe » et des changements « notables » dans les comportements: « ils arrivent à écouter le point de vue des autres. Et font des progrès en matière de mixité sexuelle. Ils ont compris qu'il était important de s'accepter, de travailler ensemble. »

ACCOMPAGNER LES MÉTIERS ET LES CARRIÈRES

La loi institue comme préalable à la refondation pédagogique celui de « refonder la formation initiale et continue aux métiers du professorat et de l'éducation » parce qu'elle « constitue un levier majeur pour améliorer la réussite des élèves ». Nouveau cadre de formation avec la création des Éspé et instauration de masters MEEF (masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), qui introduisent des périodes de professionnalisation, sont doublés d'un travail sur l'évolution des métiers et missions de l'Éducation nationale et sur la revalorisation des régimes indemnitaires.

LES ENSEIGNANTS FORMÉS DANS DES ÉSPÉ

ENGAGEMENT

- La réforme de la formation initiale des enseignants est fondée sur une entrée progressive dans le métier : la préprofessionnalisation en licence et une formation professionnalisante via un master.
- Pour organiser cette formation, la loi crée les Éspé (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), dès septembre 2013.
- Elle prévoit la création de 1 000 postes d'enseignants chargés d'assurer la formation initiale et continue des enseignants dans les Éspé, en complément des moyens des universités.

MISE EN ŒUVRE

Mesures

► Les Éspé ont été créées le 1^{er} septembre 2013. Aujourd'hui, 32 Éspé et l'ENSFEA (École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole) proposent des masters « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF), avec une 2^e année en alternance dans un établissement scolaire.

► Plusieurs textes ont été produits en 2014-2015 : sur le tronc commun de la formation et la place renforcée de la transmission des valeurs de la République ; sur les parcours adaptés qui permettent de tenir compte de la diversité des publics fonctionnaires stagiaires (selon qu'ils sont passés par le master MEEF, qu'ils ont déjà un master, un autre master 1, une VAE...).

► Le réseau national des Éspé (R-Éspé) s'est doté d'un conseil d'orientation stratégique qui a tenu sa 1^{re} réunion le 29 janvier 2016 et élu son président. Le conseil doit émettre des préconisations sur les évolutions souhaitables de la formation, sur la base d'observations et d'études réalisées par des chercheurs et des personnalités extérieures.

► Quelques rapprochements se sont faits avec la recherche : organisation par le réseau des Éspé de 2 colloques consacrés à leurs travaux de recherche en avril 2015 puis en mars 2016. Lors du 2^e colloque, le président du réseau indique que se mettent en place au niveau local des structures fédératives de recherche pour faire le lien entre recherche et formation des enseignants. L'exemple de l'Institut Carnot de l'éducation expérimenté en Rhône-Alpes Auvergne est également mis en avant. Les participants regrettent néanmoins le trop faible nombre d'enseignants-chercheurs parmi les formateurs des Éspé : 5 % de professeurs d'université, 25 % de maîtres de conférences et 68 % d'enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés contre, par exemple en écoles d'ingénieurs ou en IUT, 70 ou 80 % d'enseignants-chercheurs.

Analyses

► Alors qu'en septembre 2014, le rapport des 2 inspections générales sur la mise en place des Éspé pointait, malgré une « réussite, relative mais réelle », plusieurs faiblesses notamment autour de la mise en place du « tronc commun », qui devait pourtant « constituer le maillon fort de la formation réformée des enseignants » et qui

semblait en être « le maillon faible », celui de novembre 2016, qui porte sur l'année 2015-2016, observe que « dans la plupart des Éspé visitées, (...) un effort a été mené pour faire du tronc commun de formation l'affaire de tous ». Elles notent en revanche que cette « évolution des esprits ne se retrouve pas toujours dans les faits », le vivier de formateurs étant limité, et que « la constitution d'équipes pluricatégorielles au-delà des corps d'inspection ne progresse que très lentement. Chefs d'établissement, IEN premier degré, directeurs d'école ou autres enseignants qui pourraient être recrutés comme vacataires d'enseignement ne le sont encore qu'à la marge. » Moins sévère que celui de 2014, le rapport de 2016 fait globalement un bilan positif mais remarque néanmoins « une grande disparité des thématiques abordées et des volumes horaires », que la formation des enseignants nouvellement titularisés est « très peu développée » et que la plupart des Éspé « ne sont que modestement impliquées dans l'élaboration du plan académique de formation » alors qu'elles sont « des partenaires privilégiés de sa mise en œuvre ».

► Les députés de la commission des affaires culturelles ont voté à l'unanimité, le 5 octobre 2016, la publication du rapport de la mission d'information sur la formation des enseignants. Parmi les préconisations, la commission suggère, pour les disciplines qui regroupent des candidats ou des stagiaires en très petit nombre, que les Éspé se spécialisent et mutualisent leurs moyens.

► Dans son rapport « Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie », rendu fin novembre 2016, le comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation préconise d'inscrire formation initiale et formation continue dans un cadre commun, la FTLV (formation tout au long de la vie). Il ajoute qu'il « n'est pas concevable de considérer que l'on puisse acquérir en formation initiale l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires pour toute une carrière » et que la formation continue doit être « constitutive du métier d'enseignant ». En ce qui concerne l'année de stage (M2), le comité constate qu'elle « est vécue par presque tous les stagiaires comme extrêmement difficile ». Ceux-ci « se disent surchargés, débordés, stressés ». Le comité recommande de « veiller à ce que la charge de travail permette au stagiaire à la fois de se consacrer à son premier enseignement en responsabilité et de se former de manière solide, réaliste et sereine ».



9 711 POSTES D'ENSEIGNANTS À LA RENTRÉE 2017

- ▶ 4 311 enseignants dans le 1^{er} degré public
- ▶ 4 400 enseignants dans le 2nd degré public
- ▶ 1 000 enseignants dans l'enseignement privé

© Benoit Debuissier

▶ Dans son rapport de février 2017, le comité de suivi de la loi de Refondation fait de son côté « le constat d'une dynamique générale enclenchée, au sein de laquelle chaque Éspé se développe dans une logique de particularisation territoriale et partenariale qu'il faut encourager ». Et, même si les stagiaires ont parfois le sentiment que les enseignements ne peuvent pas être immédiatement réinvestis dans leur pratique, le comité souligne l'apparition d'une « culture commune à travers les échanges entre enseignants formateurs, les praticiens, les UFR, les tuteurs ». Le comité de suivi appelle néanmoins à « une définition plus claire du rôle de l'Éspé » et souligne qu'« il revient au niveau national de rappeler la nécessité

d'enseignements communs sur un segment élargi à minima sur les années de licence et jusqu'à la 2^e année d'exercice des nouveaux enseignants, mais à chaque Éspé d'en créer les contenus pour réaliser la mission que lui confie la loi : former par alternance ». Enfin, pour le comité de suivi « si l'attractivité est relancée, le cas de la voie professionnelle demeure un point sensible à traiter en urgence ». Il souligne que « le ministère avait annoncé une carte des formations qui n'a pas été réalisée et, au final, les Éspé pratiquent par elles-mêmes ».

▶ Lire aussi « En débat », page 46.

ENGAGEMENT

▶ **Les concours de recrutement des enseignants sont renouvelés pour évaluer à la fois les savoirs théoriques mais aussi le degré de préparation à l'exercice du métier.**

MISE EN ŒUVRE

- ▶ 1^{re} vague des concours renouvelés au printemps 2014.
- ▶ 29 760 étudiants en M1 MEEF en 2015-2016, soit une hausse de 11,5 % sur deux ans selon le ministère (ils étaient 26 700 étudiants en 2013-2014). Ils sont plus de 57 000 étudiants, M1 et M2 confondus, et leur nombre a progressé de 7 % selon le ministère.
- ▶ Les candidatures aux concours continuent d'augmenter mais des postes restent toujours vacants : sur les 26 500 postes ouverts aux concours 2015, 11 122 postes ont été pourvus dans le 1^{er} degré à la rentrée qui a suivi (ils incluent les 500 postes du concours supplémentaire organisé pour l'académie de Créteil) et 11 626 dans le 2nd degré. 29 600 postes ont été ouverts aux concours 2016 : 12 551 ont été admis dans le 1^{er} degré, 11 887 dans le 2nd degré. Si les

recrutements ont crû (+25 % en deux ans selon le ministère), le nombre de postes vacants a en revanche augmenté.

▶ Pour 2017, 30 991 postes sont ouverts aux concours, 13 031 dans le 1^{er} degré et 17 960 dans le 2nd degré. Avec 189 885 candidats, le ministère annonce un chiffre en hausse de 5 % par rapport à l'année précédente et « près de 2 fois plus important qu'à la fin du précédent quinquennat ».

▶ En novembre 2016, la ministre annonce la reconduction du concours exceptionnel de l'académie de Créteil pour 2017, et donc l'ouverture de 500 postes en plus du concours principal de recrutement de professeur, des écoles. Il n'y aura en revanche pas de concours spécial pour l'académie de Versailles, pourtant déficitaire aussi l'an dernier.

ENGAGEMENT

► **Adoption du dispositif des emplois d'avenir professeur (EAP) pour accompagner les étudiants modestes dans ces études.**

MISE EN ŒUVRE ► À la rentrée 2015, à Créteil pour le 1^{er} degré, et en Guyane pour les 1^{er} et 2nd degrés, est expérimenté un dispositif d'apprentissage dès la 1^{re} année de master (étudiant apprenti professeur), avec une alternance dès le M1. Il remplace le dispositif d'EAP qui avait été lancé début 2013 (3 500 EAP recrutés à ce moment-là, puis 6 000 à la rentrée 2013 et 12 000 en 2014). Ce dispositif a été supprimé à la fin de l'année scolaire 2014-2015 car un rapport de l'IGAENR, diffusé en octobre 2015, indiquait que près d'un tiers des 10 000 contrats alloués n'avaient pas été utilisés l'année précédente et que le taux moyen de consommation des emplois d'avenir s'élevait à 71,3 %, avec des résultats très inégaux entre les académies, de 28,8 % à 99,3 %.

► À la rentrée 2016, l'expérimentation du dispositif d'apprentissage dès le M1 est étendue progressivement aux académies d'Amiens, Reims et Versailles. La directrice de l'Espé de Créteil donnait pour résultats à la rentrée 2016 : 100 % de validation du M1 et 80 % de réussite au concours, soit 9,4 points de plus que pour les candidats qui ont préparé le M1 avec l'Espé mais sans alternance, lesquels ont

un taux de réussite supérieur à ceux qui ont préparé le concours seuls. Ce dernier résultat est confirmé au niveau national par la DEPP, dans une note d'information de mai 2016 : les étudiants issus des Espé réussissent mieux que les étudiants hors Espé, (49 % contre 29 % pour le 1^{er} degré ; 38 % contre 31 % pour le 2nd degré).

► 1 100 étudiants apprentis-professeurs ont été recrutés en 2016-2017.

► Suite à la journée des Espé organisée le 24 mai 2016 et à l'annonce de la ministre d'étendre ce dispositif d'alternance, la FSU a exprimé son désaccord, considérant qu'un tel dispositif « déporte la formation vers une adaptation précipitée aux gestes professionnels » puisque la formation de ces étudiants est réduite, les horaires universitaires, « déjà insuffisants pour appréhender toute la complexité du métier », étant « amputés ». De plus, pour la fédération syndicale, « la mise en place d'un concours spécifique dans le cadre de ce dispositif remet en cause l'égalité de traitement entre les étudiants ».

FAIRE ÉVOLUER MISSIONS ET MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT

ENGAGEMENT

► **Lors de la concertation de l'été 2012 sur la refondation de l'école et du débat parlementaire qui a précédé l'adoption de la loi, les acteurs ont demandé la révision des missions de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale.**

MISE EN ŒUVRE ► Des discussions avec les organisations syndicales ont été engagées le 18 novembre 2013 sur les métiers et les parcours professionnels, au sein de 15 groupes de travail.

► Mise en ligne en 2014 des premières fiches qui redéfinissent les missions, conditions d'exercices, simplification des tâches, etc., par grands corps de métier : directeurs d'école, enseignants spécialisés et psychologues des RASED, formateurs 1^{er} et 2nd degrés, conseillers pédagogiques, professeurs des écoles, enseignants du 2nd degré.

Pour les enseignants, personnels d'encadrement et administratifs :

- Les travaux des groupes ont pour la plupart abouti à des redéfinitions de missions qui permettent de mieux reconnaître l'engagement des personnels et s'accompagnent en règle générale de mesures de revalorisation indemnitaire, d'amélioration du régime de décharge d'enseignement (simplification des tâches) et de revalorisation des perspectives de carrière des directeurs d'école ; redéfinition des rôles et reconnaissance statutaire et indemnitaire des enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés intervenant en formation (formateurs et tuteurs) ; missions actualisées et revalorisation du régime indemnitaire des CPE et chefs de travaux ; finalisation également fin janvier 2016 du référentiel d'activités des directeurs de CIO.

- L'arrêté et le décret du 27 juin 2016 portent le montant de l'ISAE (indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves) pour les professeurs des écoles de 400 à 1 200 euros par an (à égalité avec l'indemnité du 2nd degré), et instaurent sa mensualisation à compter de l'année scolaire 2016-2017, alors que jusqu'à présent l'ISAE de 400 euros annuels était versée en deux fois. « Une avancée importante vers la reconnaissance de l'engagement professionnel des PE », souligne le SNUIPP.

- En juin, le ministère, suite au mécontentement des syndicats, proposait également une nouvelle indemnité à la place des HCS, appelée IACS, pour les enseignants des SEGPA, EREA et ULIS. Le SNUIPP réclame de son côté une indemnité pour tous, incluant aussi les enseignants référents, les conseillers pédagogiques, les animateurs

TICE ou sciences, les coordonnateurs REP et les maîtres formateurs qui « ne la touchent pas en totalité ».

- Les 14 et 15 septembre 2016, les organisations syndicales ont examiné le 1^{er} projet de PPCR (Parcours professionnels, carrières et rémunérations) du ministère qui portait sur les modalités d'évaluation des enseignants et sur les formes et les finalités de l'accompagnement des enseignants dans l'exercice de leur métier. Dans son projet final présenté mi-octobre, le ministère, suite à l'opposition de plusieurs syndicats dont le SNES, renonçait à une mesure, le document d'auto-évaluation que les enseignants devaient renseigner avant leurs « rendez-vous de carrière ». L'enseignant devait produire « une analyse réflexive de sa pratique », des exemples de « sa participation au suivi des élèves, à la vie de l'école » (ou de l'établissement) et de « son implication dans les relations avec les partenaires et l'environnement »... Chaque enseignant a vocation à avoir 4 rendez-vous de carrière, pour envisager un avancement accéléré du 6^e au 7^e échelon, du 8^e au 9^e échelon, pour l'accès à la hors-classe, et enfin, éventuellement, pour l'accès à la classe exceptionnelle. Parallèlement à ces évaluations est prévu « l'accompagnement » qui « peut être initié, à tout moment de la carrière, par les personnels d'inspection ou de direction ou à la demande des personnels ». Un accompagnement dans l'exercice du métier jugé très positif par le secrétaire général du SGEN-CFDT, Frédéric Sève, parce qu'il remplace les anciennes inspections qui « étaient connectées à l'espoir d'une promotion ou, à l'inverse, à une éventuelle sanction disciplinaire ». Ce ne sera plus le cas, et l'essentiel de l'activité des inspecteurs portera sur l'aide à l'analyse des pratiques.

- Les projets de décrets relatifs au PPCR et à la revalorisation des grilles de rémunération des enseignants ont été approuvés par 11 voix pour (6 FSU, 4 UNSA, 1 CFDT) et 4 contre (2 FO, 1 SNALC, 1 CGT) lors de la réunion du comité technique ministériel le 7 décembre 2016. Le SNES et le SGEN-CFDT saluent une revalorisation significative sur l'ensemble de la carrière. Mais le 1^{er} syndicat regrette des « modalités d'accès trop restreintes » au « nouvel espace indiciaire en fin de carrière » et une revalorisation insuffisante des débuts de carrière, et le 2nd que « la déconnexion entre l'évaluation professionnelle et le déroulement de carrière » ne soit pas « totale ». Concernant l'évaluation, la FNEC (fédération FO de l'enseignement)

doute d'ailleurs qu'elle soit effectivement « bienveillante » et « formative », d'autant que la grille d'évaluation des compétences est « très éloignée de l'essentiel du cœur de métier : enseigner dans sa classe ». Ces grilles d'évaluation avaient déjà été critiquées en septembre par le SNALC (« un non-sens absolu ») et Sud-Éducation qui suggérait plutôt d'instaurer des visites entre collègues dans les classes, suivies d'échanges de pratiques. Pour la société des agrégés, cette réforme de l'évaluation « enferme les professeurs dans une grille de compétences où la maîtrise des savoirs disciplinaires et l'efficacité pédagogique sont noyées parmi des critères accessoires, arbitraires et subjectifs ». Le 1^{er} février 2017, une intersyndicale appelait les enseignants à des « rassemblements pour l'abandon de la réforme de l'évaluation ».

- Le ministère annonce le 25 janvier 2017 un retard dans la mise en œuvre des mesures et que les conséquences du PPCR sur les salaires des enseignants s'appliqueront « progressivement » (alors que les enseignants attendaient qu'elles figurent sur le bulletin de salaire de la fin janvier). L'annonce du report de la revalorisation de l'échelon, « au plus tard en mars avec rattrapage au 1^{er} janvier 2017 » est celle qui suscite le plus de critiques.

- Les personnels de direction ont reçu de leur côté les propositions de l'administration pour la mise en œuvre du PPCR le 20 octobre 2016. Ce projet prévoit la fusion des 1^{re} et 2^e classes avec un seul concours d'entrée, une hors-classe portée à la hors-échelle B par création d'un échelon spécial fixé à 10 % de l'ensemble du corps. Si le SNPDEN a accueilli favorablement ce projet de nouvelle grille de rémunérations, pour le syndicat FO (ID) c'est une « immense déception ». « La fusion des 2^e et 1^{re} classes se fait à partir du 3-4^e échelon de la 1^{re} classe, c'est-à-dire à une entrée qui ne favorisera qu'un petit nombre de collègues », regrette le syndicat. FO et la CGT ont refusé de valider le protocole PPCR, qui a été signé par l'UNSA, la CFDT et la FSU.

- Mise en ligne sur Éduscol d'un guide qui rappelle les règles juridiques et administratives nécessaires à l'exercice de la fonction de directeur d'école.

- Définition d'un plan de requalification pour 2015-2017 pour les personnels administratifs : requalification supplémentaire, par an, de 300 agents de C en B, et de 100 agents de B en A.

- Est toujours attendue l'élaboration d'un cadre de gestion et de rémunération régissant les contractuels enseignants. Mais, en novembre 2016, la ministre annonçait qu'était « en cours » une amélioration de l'accompagnement des contractuels pour lesquels « un concours spécifique » sera créé « sur la base de nouvelles dispositions que le projet de loi Égalité-Citoyenneté prévoit d'introduire dans le statut général des fonctionnaires ».

Pour les psychologues :

- Finalisation fin janvier 2016 du projet de référentiel d'activités des psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN), nouveau corps qui réunira les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation psychologues, avec 2 spécialités : spécialité « Éducation, développement et apprentissages » dans le 1^{er} degré (PsyEN placés au sein des RASED) et spécialité « Éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle » dans le 2nd degré et le supérieur (placés sous l'autorité d'un directeur de CIO).

- À la rentrée 2016, Najat Vallaud-Belkacem adresse la lettre de mission qui cadre la mise en place du corps unique de psychologues de l'Éducation nationale à Jean-Pierre Bellier, inspecteur général à qui avait été confiée la mission de le créer dès 2013.

- En février 2017, 1 décret et 4 arrêtés créent ce corps (décret qui était annoncé au départ pour l'automne 2016), fixent les modalités d'organisation des concours de recrutement et leur ouverture, ainsi que l'échelonnement indiciaire « en tenant compte des revalorisations indiciaires dans le cadre du PPCR ». Plus de 300 postes sont ouverts. Les candidats devront avoir un M2 de psychologie pour passer le concours. L'année de fonctionnaire stagiaire comportera 3 temps : un stage tutoré dans un CIO ou un RASED, un temps en Espé avec de futurs enseignants de façon à développer une culture commune, et un temps de formation spécifique dans l'un des 4 centres de formation des conseillers d'orientation psychologues ou dans l'un des 3 centres de formation des psychologues scolaires.

DES PROPOSITIONS DU CNESCO POUR ÉVEILLER DES VOCATIONS

« Le métier d'enseignant attire toujours les jeunes, non pas en raison de la sécurité de l'emploi, des vacances ou par défaut en temps de crise économique, mais parce qu'il fait sens et suscite un désir d'engagement ». C'est l'un des constats tirés d'une enquête menée en 2016 par le CNESCO auprès de 1 103 étudiants de 3^e année de licence, issus de diverses filières. Pourtant, entre 2012 et 2015, 4 000 des 31 000 postes créés n'ont pas été pourvus. Si le conseil estime que ce désajustement est davantage le fruit d'une politique de recrutement par à-coups que d'« une perte d'attractivité », il reconnaît aussi qu'il peut être imputable à des inégalités disciplinaires et territoriales, certains départements étant plus « attractifs » que d'autres. Pour pallier ces difficultés et éveiller les vocations, le conseil propose de mettre en place un « tutorat réalisé par les lycéens auprès des élèves en primaire ou au collège, sous la supervision d'enseignants », un réseau social d'échange entre les enseignants et leurs anciens élèves et un programme de formation continue pour aider les salariés d'autres secteurs en reconversion à préparer les concours. Et pour « conforter » ces vocations, il suggère d'instaurer un « mentorat » pour les jeunes enseignants pendant les 2 premières années et de faire « un effort particulier » pour ceux qui sont affectés dans des territoires peu attractifs : primes d'installation renforcées, politique de logement social...



© Benoit Debusser

EN DÉBAT

QUELLES MARGES DE PROGRÈS POUR LES ÉSPÉ ?

Même si la création des Espé, qui ont fait leur quatrième rentrée cette année, est jugée globalement positive, la formation continue de susciter des critiques. Nombreux sont ceux qui se rejoignent sur les nécessaires progrès à faire, notamment en matière de professionnalisation des étudiants, mais aussi en instaurant une préparation plus en amont, dès la licence.

De « bons » résultats mais la réforme n'est « pas encore aboutie ». C'est ainsi que Najat Vallaud-Belkacem s'est exprimée le 24 mai 2016, à l'occasion de la journée sur les Espé. Elle fait partie de ceux qui jugent nécessaire de préparer au métier dès en amont du master MEEF. Et ce, même si la formation a réintégré des stages en première année et une alternance en deuxième année, et qu'est expérimentée, dans cinq académies, la formation en apprentissage dès le M1. Celle-ci invitait ce jour-là à « la spécialisation progressive en licence » et à ce que les universités développent des parcours types « dès la seconde année de licence », pour « une meilleure préparation à l'exigence de polyvalence ».

Une orientation reprise par Michel Ménard le 5 octobre dernier. Lors de la réunion de la commission des affaires culturelles, le rapporteur de la mission d'information sur la formation des enseignants suggérait d'instaurer « un continuum » pour la formation des enseignants. Deux années n'y suffisent pas, expliquait-il, et ce d'autant que la première est surtout tournée vers la préparation du concours, et la seconde axée sur le stage en responsabilité. Ce nécessaire lien avec la licence avait déjà été pointé du doigt par le comité de suivi de la loi qui regrettait, dans son rapport du 13 janvier 2016, que la formation soit « encore au milieu du gué » et suggérait de revoir « le séquençage des contenus de la formation au sein d'un créneau L3-M2 ». Quant à Michel Ménard, il propose que les étudiants puissent bénéficier en licence de « modules de sensibilisation, voire de stages », de renforcer aussi la place du stage en M1 (jusqu'à « un mois et demi ») et que ces expériences puissent être valorisées au concours. Ce dernier pourrait ainsi donner davantage de place aux « aptitudes professionnelles », et les candidats être davantage évalués sur le référentiel métier. Celui-ci avance même l'idée d'épreuves qui pourraient se dérouler « en classe ».

Trop de cassures entre disciplinaire et pratique

D'autres aspects concernant le contenu de la formation initiale font l'objet de critiques. Pointée du doigt par les inspections générales dans leur rapport de novembre 2016, mais aussi par le SNUIPP : la « grande disparité des thématiques abordées et des volumes horaires ». Le syndicat qui avance des exemples chiffrés, « 319h à Dijon contre 216h en Martinique en M2 », demande d'ailleurs, pour gommer ces disparités, la mise en place d'« un cadrage national de la formation ».

La professionnalisation est aussi dans le viseur. Alors que le comité de suivi de la loi observe en 2016 que la formation peine « à trouver son équilibre sur le plan structurel et sur le plan pédagogique », notamment parce que « la culture des universités est en contradiction avec les attentes professionnalisantes de la réforme », Éric Charbonnier, responsable de PISA France, est sévère aussi à ce sujet quand il affirme que, dans les Espé, beaucoup d'espace a été donné à ce qui est académique et peu à l'apprentissage du métier¹. Observations qui peuvent d'ailleurs expliquer les résultats de la 2^e enquête menée par le SNUIPP auprès de quelque 1 300 professeurs des écoles stagiaires. 85 % d'entre eux disent en effet ne pas se sentir préparés à prendre une classe, « alors qu'ils en ont la charge à mi-temps », et 73 % jugent que les contenus de formation « sont insatisfaisants concernant l'initiation à la recherche, mais aussi la pratique pédagogique et la gestion de classe (68 %), la connaissance de l'élève (70 %) ».

Des mesures pour améliorer le tutorat

Concernant la partie « terrain », sont également pointées les difficultés de mise en place des tutorats. Déjà, dans son premier bilan du fonctionnement du dispositif publié en octobre 2015, l'IGAENR relevait l'absence de « construction concertée des modalités d'action du tutorat » ou encore des « emplois du temps des tuteurs terrain et Espé qui peinent à trouver des moments

nécessaires à leurs rencontres ». Et faisait, entre autres préconisations, celles de mettre en place un vivier de tuteurs, d'informer et former les chefs d'établissement à ce dispositif et de confier l'animation des réseaux de tuteurs aux formateurs académiques.

Michel Ménard, qui rappelle le « rôle éminent » joué par les tuteurs dans la formation par alternance, propose de son côté de labelliser des « établissements formateurs » puisque, dans certains établissements, les enseignants sont volontaires pour recevoir des stagiaires, et pas dans d'autres.

Une formation continue jugée « décevante »

Enfin les Espé font encore l'objet de fortes attentes concernant la formation continue. Elle a d'ailleurs été le principal sujet d'interrogation des élus de la commission des affaires culturelles début octobre, et ce, toutes tendances confondues. Michel Ménard à ce sujet est sévère, constatant qu'elle est « décevante » et que l'Éducation nationale n'est pas « à la hauteur » de ses obligations d'employeur. Pour lui, l'offre est sur-abondante, mais mal organisée. Il faut « clarifier les besoins », les hiérarchiser et répartir les rôles. Certaines formations relèvent de la mise en œuvre des priorités du gouvernement, et doivent donc être assurées par les services académiques. D'autres relèvent des Espé. D'autres enfin de Canopé...

À plusieurs reprises, le CNIRE, en 2016, puis le comité national de suivi de la loi et celui qui suit la réforme de la formation des enseignants et personnels, en 2017, ont préconisé de mettre en place dans les Espé un véritable développement professionnel continu. Dans son rapport publié le 26 septembre 2016, le CNIRE suggère d'inciter les acteurs du système éducatif à « aller voir ailleurs », via des échanges avec les autres ministères, les systèmes éducatifs étrangers, d'autres institutions, associations, entreprises, afin que les personnels puissent « élargir leur regard et se confronter à d'autres pratiques professionnelles ». Plus original, le CNIRE suggère aussi de proposer



© Benoit Debuisser

à un professeur stagiaire de suivre une semaine de cours dans les mêmes conditions qu'un élève de collège ou de lycée « afin de saisir toutes les dimensions du 'métier d'élève', des attendus implicites de l'école, des contraintes qu'elle impose... ».

Une professionnalisation tout au long de la vie

Le comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation distingue, lui, trois périodes qu'il faudrait organiser dans un cadre commun, la formation tout au long de la vie : une phase de préprofessionnalisation en licence suivie d'une phase de formation initiale sur cinq ans, les deux années de master et les trois premières années d'exercice en tant que titulaire, et enfin une phase de formation et de développement professionnel continu, au cours desquelles on proposerait aux enseignants une formation continue qualifiante et diplômante.

Aujourd'hui, la ministre ne nie pas les « faiblesses » de la formation continue, même si les moyens qui lui sont dévolus ont beaucoup augmenté dans le budget 2016 et dans la loi de finances 2017 pour atteindre 100 millions d'euros. C'est l'un des chantiers prioritaires des années à venir, indiquait-elle le 19 octobre dernier à l'occasion de la sortie d'un numéro spécial du « Nouvel éducateur » consacré à Freinet. Répondant à la salle qui dénonçait un système de « formation à la réforme » assurée par « toujours les mêmes », « quelle que soit la réforme », elle avait évoqué l'idée d'une « formation continue intelligente », moins verticale mais qui passerait d'abord par une réforme de « la gouvernance » et du « pilotage » du système éducatif.

1. À l'occasion des 5^{es} assises de la pédagogie en octobre 2016 organisées par le CRAP-Cahiers pédagogiques sur le thème « École, une refondation à poursuivre! »

TÉMOIGNAGE

LA FORMATION EN ESPÉ

« L'alternance aide à entrer dans le métier dans de bonnes conditions »

Abdelhalim Difallah est professeur des écoles auprès d'une classe de CM1 à Aubervilliers. Il a intégré la première promotion Espé et suivi le master MEEF 1^{er} degré, en première année à Melun et en deuxième année à l'Espé de l'académie de Créteil-UPEC.

Comment se déroule la formation en Espé ?

Le M1 est consacré davantage à une approche disciplinaire et à la préparation au concours, même si sont introduits un peu de pédagogie et de didactique ainsi que deux stages de deux semaines dans des écoles, le premier d'observation et le second où l'on peut pratiquer avec un maître formateur. En M2, j'ai fait mon alternance à Aulnay-sous-Bois, avec une classe de CM1, à l'école élémentaire Paul Éluard. La moitié du temps passée en Espé est consacrée davantage à l'approche didactique et pédagogique. On y prépare un mémoire qui permet d'avoir une analyse critique de ses propres pratiques tout en les confrontant à des travaux de chercheurs.



Que reprenez-vous de cette formation ?

L'approche disciplinaire en M1 est intéressante car exercer le métier de professeur des écoles exige d'avoir des connaissances dans tous les domaines. Quant aux stages, ils m'ont appris beaucoup de choses : au niveau de l'organisation, de la posture, de la gestion des classes, de l'utilisation des différents supports. Ces premières expériences permettent déjà d'obtenir des conseils

concrets - de type comment faire une fiche de préparation -, et des premiers retours sur ce qui va, ne va pas. Ce qui est intéressant car on peut être très surpris face à une classe. La deuxième année a été très riche car l'accompagnement par un maître formateur et un professeur de l'Espé, m'a vraiment permis d'améliorer mes pratiques. Ceux-ci viennent nous observer et nous font des retours sur nos actions, nous donnent des conseils. Et nous échangeons aussi sur ces questions à l'Espé. Nous sommes aussi partis trois jours dans une école élémentaire d'application où nous devons faire une séquence par jour avec un petit nombre d'élèves, analysée ensuite en groupe. Cet accompagnement, à la fois extérieur et bienveillant, est vraiment important : pour nous préparer et pour réaliser la séance sereinement, pour améliorer nos pratiques grâce à l'analyse qui en est faite ensuite et entrer dans le métier dans de bonnes conditions.

Quels sont les points à améliorer ?

Nous n'avons pas assez de didactique dans les cours. Et deux ans de formation, c'est court. Ce serait bien, directement après le bac, de pouvoir bénéficier d'une formation en licence qui prépare à intégrer ce master, et déjà de pouvoir y faire des stages. Cette préparation et cette alternance sur 5 ans permettent d'arriver plus serein à son poste et de mieux appréhender le public particulier des enfants.

Photo : DR

LA RÉFORME DU COLLÈGE

Renforcer les connaissances de base, mener tous les élèves à l'acquisition du socle, les rendre plus actifs de leurs apprentissages alors que l'AFEV souligne que 71 % des élèves s'ennuient au collège contre 25 % à l'école, et tenter de réduire les écarts entre enfants issus de milieux sociaux défavorisés et les autres alors qu'une note de la DEPP observe, en août 2015, qu'en 3^e « environ un tiers des enfants d'origine sociale défavorisée figure parmi les élèves qui réussissent le moins bien, contre un sur dix chez les enfants d'origine sociale très favorisée » : ce sont les défis que se fixe la réforme du collège. Nouveaux programmes et nouvelles pratiques pédagogiques, qui passent notamment par l'instauration de temps en petits groupes avec une marge de manœuvre laissée aux équipes pour s'organiser, doivent permettre d'atteindre ces objectifs. S'ajoutent des mesures pour favoriser la mixité sociale, sur laquelle l'accent a été renforcé après la mise en lumière, dans le rapport de Jean-Paul Delahaye, de l'impact de la pauvreté et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire. La réforme du collège, adoptée par le Conseil supérieur de l'éducation le 10 avril 2015, est entrée en vigueur à la rentrée 2016.

UNE NOUVELLE ORGANISATION DU COLLÈGE

ENGAGEMENT

► **Garantir la continuité école-collège, donc des apprentissages entre le CM2 et la 6^e : la loi institue pour ce faire un conseil école-collège dans chaque secteur de recrutement d'un collège.**

MISE EN ŒUVRE

► Dans un rapport publié en octobre 2016 (« Expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège »), les deux inspections générales de l'Éducation nationale constatent que la « continuité entre école et collège » reste toujours « un objectif à atteindre ».

► Dans son rapport de février 2017, le comité de suivi de la loi de Refondation, observe que les instances écoles - collèges sont

« en cours de mise en place » et tendent à rapprocher « les cultures professionnelles du premier et du 2nd degrés ». Mais elles ne sont pas perçues « comme l'instance d'un cycle commun » et, si des actions en inter degrés sont conduites, « l'objectif de progression pédagogique commune est encore à construire ».

► Voir « La réussite pour tous », page 4.

ENGAGEMENT

► **Une nouvelle organisation plus collective.**
► **Encourager « le travail en équipe » et les projets de classe qui « permettront une plus grande transversalité ».**

MISE EN ŒUVRE

► Lettre de la ministre à l'ensemble des enseignants de collège qui précise les objectifs et les enjeux de la réforme, en date du 17 avril 2015.

► Un plan d'accompagnement spécifique a été déployé dans chaque académie, en 2015-2016, pour les personnels de direction et les inspecteurs territoriaux.

► Formations de proximité proposées à tous les enseignants et CPE de collège, entre octobre 2015 et mai 2016, sur 4 à 5 jours, par vagues.

► Chaque enseignant bénéficie depuis 2015-2016 de 8 journées de formation organisées localement, dont 3 consacrées spécifiquement au numérique.

► Les membres du conseil pédagogique sont désormais désignés par le chef d'établissement sur proposition des équipes pédagogiques.

► Une dizaine de collèges expérimentaient, dès 2015-2016, certaines des mesures dans au moins 3 académies : Aix-Marseille, Rennes, Toulouse (l'enseignement de la LV2 dès la classe de 5^e a démarré dès 2014 dans ces 2 dernières académies, et Toulouse testait la liaison école-collège, l'aide personnalisée et les EPI).

UN NOUVEAU BREVET

Avec la réforme, c'est aussi le diplôme national du brevet (DNB), dont la suppression fut un temps envisagée, qui est simplifié. Dès la session 2017, son obtention se fera sur la base du contrôle continu qui ne sera plus calculé à partir des moyennes obtenues dans l'année, mais selon le degré de maîtrise des 8 compétences du socle et sur 5 épreuves finales, contre 3 auparavant. Le nouveau DNB introduit donc deux nouvelles disciplines à l'examen final, sciences expérimentales et technologie, et une épreuve orale portant sur un travail ou projet conduit dans le cadre des EPI ou d'un des trois parcours éducatifs (citoyen, d'éducation artistique et culturelle, avenir).



© Benoit Debuisser

ENGAGEMENT

- ◆ **Lutter contre la ghettoïsation des collèges et favoriser la mixité sociale alors que 10 % des collèges ont moins de 15 % de collégiens d'origine sociale défavorisée et qu'une même proportion concentre plus de 62 % de collégiens d'origine sociale défavorisée.**
- ◆ **La loi précise que « lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics ».**

MISE EN ŒUVRE

- ◆ La mobilisation de l'École pour les valeurs de la République comme les conclusions du comité interministériel égalité-citoyenneté du 6 mars 2015 ont fait de la mixité sociale un objectif majeur de l'action gouvernementale.
- ◆ Le rapport de Jean-Paul Delahaye remis en mai 2015 montre que l'échec scolaire est aggravé par la ségrégation sociale et la pauvreté.
- ◆ Début novembre 2015, le ministère signalait que 70 collèges accueillent « plus de 82 % de collégiens d'origine sociale défavorisée ».
- ◆ Dans un rapport publié en décembre 2015, « Carte scolaire ou école à la carte ? », les députés Yves Durand (PS) et Rudy Salles (UDI) suggèrent de développer « [d]es enseignements et [d]es activités interclasses ou inter-filières ou établissements », de « fermer les établissements ghettos », de « redécouper les secteurs de recrutement » en « expérimentant des secteurs élargis » mais aussi en « sectorisant les collèges en fonction des écoles publiques qui relèvent d'un même conseil école-collège », ou en accroissant « le nombre d'EPLE multi-sites, notamment par regroupement de toutes les classes de 6^e dans un seul établissement ».
- ◆ Dans le cadre de la mise en œuvre du décret du 15 juillet 2014 permettant la création de secteurs multi-collèges, une expérimentation a été lancée l'an passé dans 25 territoires pilotes dépendants de 21 départements. Depuis 2017, selon une annonce faite par Najat

4 000 EMPLOIS POUR LES COLLÈGES EN 2016 ET 2017

- ◆ Entre 2013 et 2016, 16 749 emplois d'enseignants ont été créés dans le 2nd degré dans le public, dont 13 290 pour des enseignants stagiaires. Si on tient compte du temps partagé des stagiaires entre formation en Espé et enseignement en classe, cela représente l'équivalent de 10 104 enseignants placés devant les élèves.
- ◆ Pour accompagner la réforme, 4 000 créations de postes équivalents temps plein (ETP) vont concerner spécifiquement le collège en 2016 et 2017.
- ◆ À la rentrée 2016, 2 804 ETP nouveaux étaient placés devant les élèves, contre 2 550 l'année précédente.
- ◆ Le décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 a reconnu les missions particulières des coordonnateurs de discipline, de cycle et de niveau et des référents, en prévoyant des indemnités qui peuvent aller jusqu'à 3 750 euros par an.

Vallaud-Belkacem en conseil des ministres, celle-ci concerne 82 territoires pilotes situés dans 46 départements. La grande majorité de ces territoires « devrait proposer des solutions opérationnelles mises en œuvre dès la prochaine rentrée ».

- ◆ Les partenaires concernés par cette expérimentation peuvent utiliser un logiciel qui leur permet de choisir les collèges concernés, de voir leur composition sociale, de disposer d'un indicateur de ségrégation de l'ensemble, d'effectuer des simulations, ainsi que de cartes « à façon » permettant une vision, dans un espace territorial défini, du recrutement des élèves de 6^e dans les collèges concernés.
- ◆ Pour accompagner l'expérimentation, la DGESCO a publié le 3 février 2016 un vademecum « Agir pour la mixité sociale et

LA RÉFORME DU COLLÈGE

scolaire » (<http://fr.scribd.com/doc/297666868/Agir-pour-la-mixite-sociale-et-scolaire>).

► Les corps d'inspection sont aussi impliqués pour accompagner les équipes d'encadrement et les équipes enseignantes, notamment sur la question de la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire.

► Les collèges opérationnels disposent d'un accompagnement scientifique depuis l'automne 2015: sociologues et économistes accompagnent les territoires dans l'élaboration des stratégies de réduction des inégalités et des outils d'évaluation de l'impact des mesures prises en termes de réussite scolaire comme de climat scolaire. Mais selon le SNES, « 5 seulement seraient suivis par une équipe scientifique ».

► Suite à 2 rapports qui lui ont permis de dresser un état des lieux de la mixité sociale dans les collèges français et de présenter les expériences internationales, le CNESECO fait plusieurs recommandations: réaliser en « urgence » un diagnostic et un plan d'action visant à garantir davantage de mixité sociale et scolaire dans les 100 collèges les plus ségrégués, action qui portera sur « des ajustements de carte scolaire » et sur « une offre de formation, scolaire, parascolaire et périscolaire de qualité (devoirs surveillés, séjours linguistiques, équipements numériques, sportifs, par exemple) ». Le CNESECO propose aussi la création d'une sorte de label, « établissement de la nouvelle mixité », qui conférerait à ses élèves un bonus lors du processus d'orientation. Dans son rapport de septembre 2016, le CNESECO juge que « la mixité sociale n'aura donné lieu lors de ce quinquennat qu'à une expérimentation à très faible échelle », sans protocole scientifique connu.

► À l'occasion de la présentation, fin septembre 2016, du dernier numéro de la revue *Éducation & Formations*, Fabienne Rosenwald observe que le niveau de ségrégation sociale a baissé dans le public depuis 2003. Néanmoins, la directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) note que la ségrégation est plus forte en milieu urbain et que l'écart de composition sociale entre secteurs public et privé s'est accru: les collèges privés accueillent 37 % d'élèves très favorisés et 20 % d'élèves défavorisés, contre respectivement dans le public 20 % d'élèves très favorisés et 40 % d'élèves défavorisés.

► Les travaux de Julien Grenet (CNRS), publiés dans un rapport en juin 2016, pointent de leur côté une très forte ségrégation sociale à Paris. Si cette absence de mixité sociale est flagrante dans le privé, le rapport relève que « 50 % de la ségrégation sociale » se jouent, pour les collèges publics, au sein d'un même arrondissement. Dans le 18^e, par exemple, parmi les 13 collèges publics de l'arrondissement, 8 comportent entre 34 et 58 % d'élèves défavorisés. Pour les 5 autres, ce taux ne dépasse pas 16 %. Pour y remédier, le rapport préconise de prioriser les demandes des élèves en fonction de critères tels que boursier/non boursier et de respecter une répartition par liste de vœux plutôt que par secteur géographique. Selon lui, sans intégration dans ce système des établissements privés, la mixité n'est pas assurée.

► Les lycées feront aussi l'objet d'une attention particulière en matière de mixité sociale: l'article 25 de la loi du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République prévoit que les districts de recrutement des élèves pour les lycées seront définis par l'Éducation nationale et la Région en veillant aussi à la mixité sociale. Un groupe de travail avec l'Association des régions de France est installé à cet effet.

ENGAGEMENT

► **Faire du collège un lieu d'épanouissement et de construction de la citoyenneté, une communauté où l'expérience individuelle et l'activité collective sont privilégiées.**

► **La loi précise également que « pour devenir de jeunes citoyens, les élèves doivent apprendre les principes de la vie démocratique », notamment « par la participation aux instances représentatives et/ou à la vie associative ».**

MISE EN ŒUVRE ► Instauration de temps pour promouvoir les valeurs de la République et de la laïcité, valoriser les élèves, etc. (voir « Des méthodes et programmes revisités »).

► Dès la rentrée 2017, les collèges devront organiser une cérémonie républicaine de remise de diplôme du DNB ou du certificat de formation générale (CFG) à destination des lauréats

de la session précédente pour marquer le « moment symbolique » que constitue l'obtention de ce diplôme.

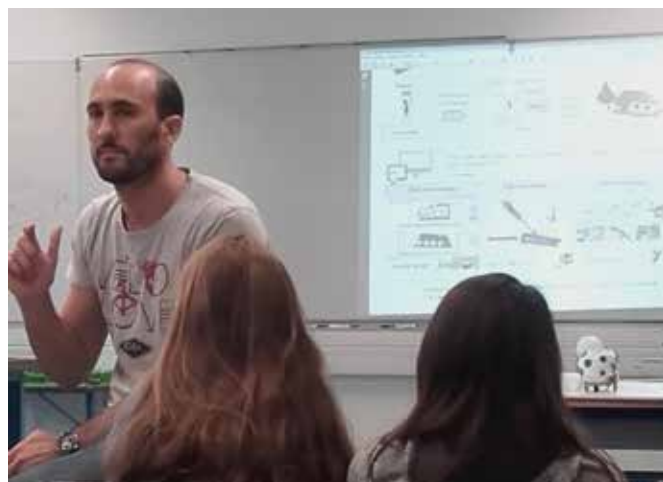
► Un décret du 29 novembre 2016 instaure, dans chaque collège, un conseil de la vie collégienne, instance de dialogue et d'échanges similaire au conseil de la vie lycéenne, composé de représentants des élèves.

ENGAGEMENT

► **Développer ou étendre des dispositifs pour mieux associer les parents.**

MISE EN ŒUVRE ► Instauration du livret scolaire unique numérique du CP à la 3^e. Alors qu'il devait être en place à la rentrée 2016 et accessible en ligne fin 2016 aux parents et élèves, celui-ci n'est toujours pas opérationnel (voir aussi « Des méthodes et programmes revisités » et « Le numérique au service de l'éducation »).

► Poursuite de la généralisation de la mallette des parents en 6^e (10 000 exemplaires proposés pour 2016-2017), expérimentation de ce dispositif en 3^e dans l'académie de Versailles, lancement d'une application mobile eParents et poursuite de l'extension du dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » pour lequel 2 500 places supplémentaires avaient été ouvertes à la rentrée 2015 (voir « La réussite pour tous »).



UNE NOUVELLE ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

ENGAGEMENT

- ▶ La loi prévoit « une formation secondaire accordée à la société de leur temps » et la possibilité de proposer « des enseignements complémentaires », « afin de favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et de faciliter l'élaboration du projet d'orientation ».
- ▶ La loi prévoit de donner « une marge de manœuvre » aux collèges dans la gestion de leur dotation « afin que les équipes pédagogiques puissent concevoir des actions pédagogiques et des parcours scolaires favorisant la réussite de tous », ainsi que « des regroupements d'élèves, du travail transversal et pluridisciplinaire, des projets collectifs, etc. ».

MISE EN ŒUVRE ▶ Développement de nouveaux temps personnalisés et interactifs pour s'adapter aux besoins hétérogènes, favoriser la participation des élèves et leur apprendre des compétences attendues en société :

- des temps d'apprentissage en petits groupes pour développer l'interaction enseignants / élèves ;
- de l'accompagnement personnalisé (AP) constituant en des regroupements en fonction des besoins, pour tous les élèves : 3h hebdomadaires en 6^e (travail plutôt sur les méthodes), et 1h à 2h de la 5^e à la 3^e, contre 2 heures d'accompagnement au travail personnel auparavant en classe entière et uniquement en classe de 6^e.
- des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) pour les élèves du cycle 4 (5^e, 4^e, 3^e) : il s'agit de croiser les apprentissages et de les utiliser pour réaliser des projets collectifs concrets autour de 8 thèmes « qui correspondent aux enjeux du monde actuel » dont développement durable, information, communication, citoyenneté, langues et cultures régionales et étrangères. 2 à 3 heures hebdomadaires doivent y être consacrées en 5^e, 4^e, 3^e.

▶ Les équipes bénéficient d'une marge de manœuvre de 20 % du temps d'enseignement pour organiser, en conseil pédagogique, les EPI, l'AP et le travail en petits groupes (choix des horaires, des contenus des EPI, type de travail dans le cadre de l'accompagnement, etc.).

▶ Une vingtaine d'exemples de projets concrets à réaliser en EPI sont proposés sur le site Éduscol. Ils sont complétés régulièrement par d'autres ressources.

▶ Augmentation à la rentrée 2016 du total hebdomadaire des heures mises à la disposition des enseignants, pour la prise en charge des élèves de la 6^e à la 3^e : 115h contre environ 110,5 heures auparavant. Le ministère annonce 116 heures à partir de la rentrée 2017.

▶ Les élèves ont désormais 26 heures hebdomadaires d'enseignements obligatoires (un maximum y compris latin-grec) : les horaires disciplinaires occupent désormais 80 % du temps et sont complétés

de temps d'accompagnement personnalisés pour assurer la maîtrise des savoirs fondamentaux.

▶ Des enseignements de complément peuvent être proposés : sur les langues et cultures de l'Antiquité (latin-grec), sur les langues et cultures régionales ou la découverte professionnelle.

▶ Instauration du parcours d'avenir de la 6^e à la terminale qui doit permettre, par des visites et des enseignements, d'acquérir des compétences et connaissances relatives au monde économique, social et professionnel pour préparer son orientation.

▶ Dans le cadre de ces parcours d'avenir, des élèves volontaires peuvent bénéficier d'une organisation spécifique dans le cadre d'une 3^e prépa pro, en vue de s'orienter vers l'enseignement professionnel. Ils bénéficient de 216 heures sur l'année de découverte professionnelle (pour des visites d'information, des séquences d'observation, voire des stages d'initiation). Leur enseignement disciplinaire fait l'objet de quelques spécificités : les horaires des langues vivantes 1 et 2, des sciences expérimentales et de la technologie sont globalisés.

▶ Dans son rapport de février 2017, le comité national de suivi de la loi juge la situation des EPI et de l'AP « contrastée et en phase de démarrage ». Si les premiers « ont suscité beaucoup de réticence et de résistance en 2015-2016 (...), ils ont globalement été mis en place à la rentrée 2016 », mais ils « font l'objet d'une mise en œuvre pour le moins disparate d'un collège à l'autre » et il est difficile d'en connaître les contenus réels, même si des heures sont « fléchées EPI ». Concernant le dispositif AP, il sert souvent « à mettre en place des dédoublements ». Les chefs d'établissement interrogés estiment que « la réflexion et la mise en œuvre ont beaucoup avancé depuis 2015 » et qu'ils suscitent, « dans certains établissements », « une bonne volonté et un intérêt intellectuel », même s'ils sont « peu raccordés ni entre eux, ni, dans le discours, aux contenus des nouveaux programmes ».

DES NOUVEAUX PROGRAMMES

ENGAGEMENT

- ▶ Repenser un nouveau socle commun de connaissances et de compétences qui « doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté », et de nouveaux programmes qui garantissent la maîtrise du français, des maths et de l'histoire.

MISE EN ŒUVRE ▶ Dans son rapport de février 2017, le comité de suivi de la loi dit avoir « 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 (...) a sans aucun doute créé une certaine tension chez les acteurs (...) dans leur mise en œuvre ». Mais parmi

les difficultés non encore résolues, il pointe celle de « l'évaluation liée aux nouveaux programmes de cycles, notamment dans le 2nd degré ».

▶ Voir « Des méthodes et programmes revisités ».

ENGAGEMENT

- ▶ **Parce que « la précocité de l'exposition et de l'apprentissage en langue vivante, étrangère et régionale, est un facteur avéré de progrès en la matière », la loi instaure « un enseignement en langues vivantes dès le début de la scolarité obligatoire ».**
- ▶ **Elle prévoit aussi « une continuité des apprentissages de langues vivantes étrangères (...) entre le primaire et le collège ».**

MISE EN ŒUVRE

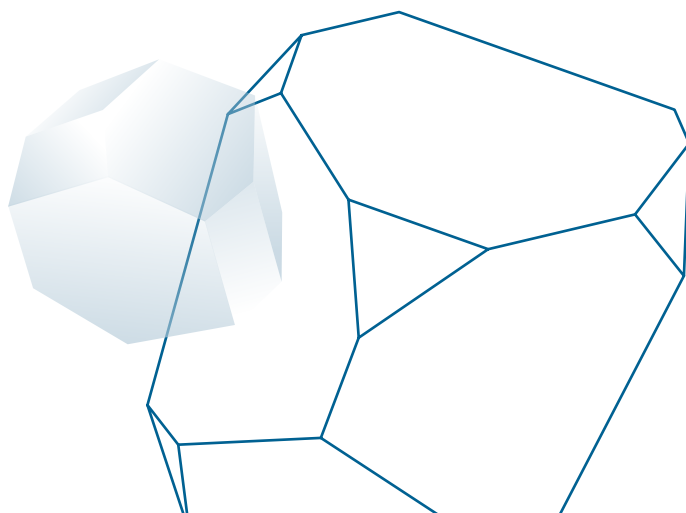
- ▶ La réforme maintient, sur la durée du collège, le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de la LV1, mais celle-ci démarre dès le CP (soit +54 heures du CP à la 3^e).
- ▶ La réforme introduit 54 heures de plus (soit +25 %) sur la durée du collège pour l'apprentissage de la LV2 (étrangère ou régionale), désormais démarrée dès la 5^e. La LV2 anglais peut être proposée dès la 6^e si l'élève a suivi une autre langue que celle-ci en LV1.
- ▶ L'offre de formation en langues vivantes étrangères et régionales est définie dans le cadre de la nouvelle carte académique des langues vivantes. Elle a été présentée par la ministre le 22 janvier 2016. Près de 4 700 collèges proposent l'allemand en LV2 à la rentrée 2016, soit près de 700 collèges de plus qu'auparavant selon le ministère. À cette même rentrée, 1 000 écoles supplémentaires proposent en LV1 l'allemand.
- ▶ Le site de l'Onisep propose une carte de géolocalisation de l'offre de langues vivantes des collèges (www.onisep.fr/Parents/Cartographie-des-principales-langues-vivantes-enseignees-aucollège-a-la-rentree-2016), avec une possibilité d'entrée par 6 langues (anglais, allemand, italien, portugais, espagnol, chinois).
- ▶ Un portail national dédié aux langues vivantes a été créé en mars 2015 (<http://eduscol.education.fr/langues-vivantes/>): il propose des ressources pour enseigner et de l'information, y compris pour se former. D'autres ressources telles que des vidéos de pratiques de classe jusqu'à la classe de seconde, un livret pédagogique et didactique, sont aussi proposées sur Éduscol.
- ▶ Le maintien des sections bilangues dès la 6^e n'est prévu que quand il s'agit d'assurer la continuité avec l'enseignement d'une autre langue que l'anglais à l'école primaire. Les syndicats opposés à la réforme relèvent néanmoins que dans certaines académies, les recteurs font du forcing pour maintenir le maximum de classes bilangues. À Paris, un enseignement de chinois aurait été créé dans une école en cours d'année pour sauver une section bilangue. Paris pouvait ainsi conserver toutes ses sections bilangues, alors que l'académie de Lille n'en gardait que 32 sur 230.
- ▶ Les langues et cultures de l'Antiquité sont enseignées sous 3 formes: dans les programmes de français, qui intègrent désormais des notions d'étymologie latine et grecque, dans les EPI, dans un enseignement de complément en langue latine ou grecque pour les élèves qui le souhaitent.
- ▶ Selon le ministère, la plupart des collèges proposent un enseignement complémentaire de latin d'1 heure en 5^e et de 2 heures en 4^e et 3^e.
- ▶ À la demande du ministère, le CNED, associé au Goethe-Institut, a créé pour la rentrée 2016 une offre de services en ligne pour l'apprentissage de l'allemand à l'école et au collège (Deutsch für Schulen).
- ▶ Lancement de la Semaine des langues, dont la 1^{re} édition s'est tenue du 9 au 13 mai 2016, pour donner une plus grande visibilité aux actions existantes (projets, concours...) et favoriser le développement de projets inter-langues, inter-degrés, interdisciplinaires. Le comité de pilotage national propose un guide académique pour accompagner chaque édition (http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/29/7/Guide_Academique_semaine_LV_559297.pdf). La prochaine aura lieu du 15 au 19 mai 2017.
- ▶ 5 séminaires de formation continue ont été programmés entre janvier et juin 2016 à destination des formateurs académiques et inspecteurs des 1^{er} et 2nd degrés.
- ▶ Selon un sondage OpinionWay pour l'APEL (les parents de l'enseignement catholique), dévoilé fin novembre 2015, seuls 17 % des enseignants et 43 % des parents pensent que l'enseignement des langues étrangères en France est efficace. Pour une majorité d'enseignants et un tiers des parents, cet enseignement privilégie l'écrit sur l'oral, alors qu'il faudrait « mettre la capacité à communiquer oralement au cœur de l'enseignement des langues étrangères », organiser des séjours à l'étranger d'au moins 15 jours, faire un trimestre, voire une année d'étude à l'étranger à partir de la 4^e et faire en sorte « que certains cours puissent se dérouler en langue étrangère ». L'APEL demandait un éveil à l'anglais en grande section de maternelle et l'enseignement d'une 2^{de} langue dès la 6^e.

ENGAGEMENT

- ▶ **L'éducation aux médias, notamment numériques, initie « les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage ».**

MISE EN ŒUVRE

- ▶ Intégration de l'éducation aux médias et à l'information de manière transversale dans les différentes matières; un média (radio, journal, blog ou plate-forme collaborative en ligne) est développé dans chaque lycée et collège.
- ▶ Voir « Le numérique au service de l'éducation ».



EN DÉBAT

EPI, FORMATION DES PERSONNELS ET MIXITÉ SOCIALE

Si la réforme du collège suscite la grogne depuis 2015, les peurs se sont surtout cristallisées autour des nouveaux programmes qui introduisent des enseignements complémentaires, organisés sur une partie des horaires auparavant dévolus aux enseignements disciplinaires, la formation des personnels et le bien-fondé ou non de favoriser la mixité sociale dans les collèges.

Réduction des horaires disciplinaires (dont la part effective constitue aujourd'hui 80 % du temps d'enseignement), sur lesquels sont pris l'accompagnement personnalisé et les enseignements interdisciplinaires, fin des programmes d'enseignement annuels (organisés par cycles de 3 ans), nouvelles modalités d'évaluation, réforme du brevet: ce sont les principaux motifs de colère de l'intersyndicale¹ qui s'était opposée à la réforme du collège et qui reprenait la plupart des critiques émises par ailleurs au sein de la société politique et civile. Pour autant, ces critiques ne sont pas partagées par tous.

Au sein des établissements, la mise en place des EPI figurait en tête des nouveautés redoutées. Le Web pédagogique, qui a conduit trois enquêtes entre février et novembre 2016, s'est d'ailleurs fait l'écho de ces craintes. Et en novembre, alors même que la réforme était entrée en vigueur, les enseignants interrogés se disaient encore, pour plus de la moitié d'entre eux, catastrophés ou non convaincus de leur intérêt. À tel point que beaucoup ajoutaient qu'ils attendaient « que cela disparaisse » ou « que cette foutue réforme SOIT ABROGÉE !!!!!!!!! ».

EPI: des difficultés surtout de mise en œuvre

Mais au-delà de certaines crispations qu'elle révèle, cette troisième enquête du Web pédagogique montre que c'est surtout au niveau de la mise en œuvre que ça coince. Car, certes, même si c'est juste, ils sont près de la moitié (47 %), pour une première année de mise en œuvre, à estimer quand même que les heures d'EPI « font bien partie de leur programme » et que c'est un autre « mode d'enseignement ». Là où ça pêche ? Certains voudraient bien « plus de collègues réellement volontaires pour imaginer de meilleurs projets » ou « un véritable travail de préparation en commun ». Au niveau de l'organisation, des bugs aussi: « tous les enseignants se bousculent pour utiliser les salles comportant des PC (...), un vrai bazar, des crises de nerfs, beaucoup d'énergie dépensée ». Quant aux ressources, des enseignants ajoutent à destination du Web pédagogique: « votre site est très



utile. Merci. Éduscol s'y colle aussi mais c'est moins chaleureux... ».

Le SPEL (Syndicat professionnel de l'enseignement libre catholique), avait aussi évoqué des difficultés de mise en œuvre. Alors même que, comme le SGEN-CFDT, celui-ci était partisan de la réforme et juge « utiles » les EPI parce qu'ils « intègrent travail interdisciplinaire et enseignement pratique ». Pour l'organisation syndicale, la mise en œuvre est brutale, alors que cela aurait mérité « un passage niveau par niveau », ce qui aurait permis de fluidifier la formation et laissé le temps de résoudre problèmes matériels, d'organisation, de locaux et de personnels. De plus, le syndicat regrettait que la formation initiale n'ait pas pris en compte la nouvelle manière d'enseigner qu'introduisent les EPI.

Une formation sur laquelle insistait aussi Pierre Lacueille, IA-IPR, dans un dossier du CRAP-Cahiers pédagogiques de mars-avril 2016: « il faut penser autrement le disciplinaire qui ne doit pas être le fait des seuls enseignants confrontés dans leur établissement à la mise en place des EPI. Cela doit être partagé, entre autres, par les corps d'inspection dans leurs modalités

d'évaluation et d'accompagnement, par les responsables de la formation continue des enseignants et par les concepteurs des programmes ». Pour autant si cette composante de la réforme invite, selon lui, à penser différemment le disciplinaire, elle ne « chamboule » pas fondamentalement l'organisation pédagogique.

Les formations de personnels suivies, mais avec des « ratés »

Le dossier fait d'ailleurs état de pratiques qui existent depuis des années, qui placent les élèves au cœur des apprentissages et incitent les enseignants à expliciter leurs choix de contenus et leurs objectifs plus finement qu'ils ne pourraient le faire dans un cadre strictement disciplinaire. Reste que, selon la dernière enquête du Web pédagogique, l'interdisciplinaire reste à apprendre puisqu'un seul enseignant sur quatre déclare réaliser ces EPI en co-animation totale ou partielle, un sur trois se contente de « réaliser un objet commun », et un sur trois « fait (sa) part d'EPI indépendamment de ses collègues ».

La formation des personnels à la réforme dans sa globalité a suscité également des



© Benoit Debusser

critiques. Si les sessions semblent avoir été suivies, c'est sur leur contenu que les critiques ont surtout porté. Le syndicat FO des lycées et collèges rapportait ainsi qu'« à la fin des réunions, les collègues ne savaient toujours pas ce qu'ils étaient supposés faire dans leur classe à la rentrée 2016 ». Le SNES évoquait de son côté, fin novembre 2015, des « ratés » et rapportait que des enseignants affirmaient n'avoir pas eu de réponses aux questions très concrètes qu'ils se posaient sur la faisabilité de la réforme en termes d'organisation, de gestion des emplois du temps.

Plus nuancée, Roseline Ndiaye évoquait en revanche, en février 2016 sur le site du CRAP-Cahiers Pédagogiques, association dont elle est la présidente, des « expériences contrastées : des formateurs pas prêts, peu d'écoute des besoins des enseignants, une formation magistrale, des formations qui découragent les enseignants, mais a contrario des formateurs qui organisent des travaux de groupes, sur des situations concrètes et font naître parfois une dynamique ».

Mixité sociale : de fortes attentes autour du travail sur la carte scolaire

Enfin, les mesures concernant la mixité sociale ont fait aussi débat. Sur les effets attendus, certains sont sceptiques. Dans leur rapport « Carte scolaire ou école à la

carte ? », les députés Yves Durand et Rudy Salles s'interrogent sur la pertinence de la notion de mixité sociale et sur les effets, potentiellement négatifs, d'une politique qui la favorise. Arguments avancés : « l'équation entre mixité sociale, équité et efficacité du système scolaire n'a pas été démontrée de manière systématique et rigoureuse » et « l'analyse de la littérature scientifique tend à montrer que la composition sociale d'une école a des effets assez négligeables sur les résultats des élèves ».

D'autres, au contraire, estiment que les enjeux sont importants. « Comment les jeunes peuvent-ils respecter les valeurs de la République s'ils voient que ces valeurs ne s'appliquent pas à l'école ? » observait la sénatrice socialiste, Françoise Cartron, à l'occasion d'un colloque de l'Association française des acteurs de l'éducation².

Selon la sénatrice, l'élargissement des secteurs scolaires, en cours d'expérimentation dans quelques départements, constitue une réponse à cet objectif même si, pour aller plus loin, celle-ci pose la question de l'opportunité d'un « indice de mixité sociale s'appliquant aussi au privé ». Position partagée par le SNES, qui déclarait en septembre dernier que « la reconstruction d'un outil comme la carte scolaire, adossée à une relance de la politique de la ville, reste un levier pertinent dans de nombreuses localités pour améliorer la mixité sociale des collèges ».

À la rentrée, le gouvernement et le ministre ont dû néanmoins répondre à de vives critiques émises par l'économiste français Thomas Piketty, pourtant également convaincu que « de meilleures procédures d'affectation plus justes et plus transparentes, pourraient permettre d'améliorer nettement la situation ». En réaction à la parution du rapport Grenet, qui mettait en lumière l'existence d'une très forte ségrégation sociale dans les collèges à Paris, celui-ci avait en effet dénoncé des « effets d'annonce » et du « flou ». Critiques auxquelles la ministre, dans un entretien accordé au Monde, avait opposé le fait qu'il n'était pas possible d'« imposer autoritairement » la mixité dans les collèges, et que cette responsabilité était « partagée » avec l'enseignement privé et la politique de l'habitat menée pendant des décennies à Paris.

1. Qui regroupe le SNES-FSU, le SNEP-FSU, le SNUEP-FSU, le SNFOLC, le SNETAA-FO, le SFSDPEP-FO, la CGT, la CGT enseignement privé, le SNCL-FAEN, le SIES-FAEN, le SUNDEP-Solidaires et SUD Éducation et dont le SNALC s'est désolidarisé en mars dernier pour poursuivre seul le mouvement

2. « La mixité sociale à l'école, pour quoi faire ? », organisé le 2 mars 2016 à Lyon

ZOOM

EPI, DES ÉLÈVES DAVANTAGE ACTEURS

Au collège François Verdier de Léguevin, dans l'académie de Toulouse, on n'a pas attendu la mise en œuvre de la réforme du collège pour tester, dès l'an passé, les enseignements pratiques interdisciplinaires. Davantage d'implication, de responsabilité et d'autonomie comptent parmi les bénéfices observés.

« Quand intervient la solution ? 1- en début de projet; 2- lors de la modélisation 3D; 3- lors de l'élaboration du cahier des charges; 4- en fin de projet ? ». Dans ce cours de technologie, Pascal Pujades, l'enseignant, débute en évaluant ce que ces élèves ont retenu des étapes de mise en œuvre d'un projet. Mise en œuvre d'un projet que des élèves de 5^e et 3^e ont déjà expérimenté dans le cadre d'un EPI l'an passé. Baptisé « Pourquoi les radis piquent-ils ? (et comment en produire qui ne piquent pas...) », ce projet avait même décroché le premier prix « Faites de la science 2016 ». Concrètement, des élèves de 5^e avaient été placés dans une démarche d'investigation en SVT (analyse des radis, de leur besoin en eau, en ensoleillement, etc.), puis amenés à mettre en place un protocole pour en produire qui « ne piquent pas ». Pour ce faire, un lien avait été fait avec la physique-chimie pour produire la bonne molécule, avant de se tourner ensuite vers la techno et de solliciter des 3^e pour l'élaboration d'un programme d'arrosage automatique via une application smartphone...



Ce n'était d'ailleurs pas le seul travail interdisciplinaire mené dans l'établissement, et ce, alors même que la réforme n'était pas encore entrée en vigueur. Une classe de 3^e avait élaboré un simulateur complet de snow-board et recréé le fonctionnement d'un jeu de console avec un vrai surf équipé de capteurs. Et eux aussi avaient remporté un prix, celui de C.Génial! Le projet avait associé la techno pour la fabrique du simulateur, l'EPS pour l'analyse des mouvements, afin que l'expérience soit la plus immersive possible, et les SVT, où avaient été menées des expériences scientifiques afin de valider des hypothèses telles que « le simulateur demande-t-il autant d'effort physique que dans la réalité ? ».

Le mode projet incite les élèves à aller plus loin

Au-delà de l'acquisition de connaissances disciplinaires et de compétences telles que la gestion de projet ou le travail en équipe - et de la satisfaction d'avoir gagné des concours -, les enseignants ont observé bien d'autres effets sur leurs élèves. Notamment « une effervescence que vous n'aurez jamais en cours magistral », se réjouit Pascal Pujades. « C'est le projet qui leur donne

envie d'aller plus loin. Projet qui nécessite d'aller vite sur le transdisciplinaire car on a besoin d'autres compétences. Par exemple, dans le projet radis, pour concevoir un arrosage automatique pour qu'il fonctionne pendant les vacances. » Nathalie Ladeveze, l'enseignante de SVT, fait le même constat: « ils étaient clairement plus motivés pour apprendre, parce que c'est du concret, et beaucoup d'élèves sont allés plus loin que prévu. Par exemple, le travail réalisé sur les atomes n'est normalement pas abordé avant la 4^e.

L'effet groupe est aussi stimulant. Ce que résume bien Loïc, l'un des élèves qui était en 5^e l'an passé: « au lieu d'être tout seul avec son raisonnement qui n'est pas nécessairement bon, là on peut débattre et tous ensemble trouver la bonne réponse. Plus motivant aussi car on peut avancer plus vite car chacun récupère une tâche. »

Des relations profs-élèves moins descendantes

« Plus responsables, plus autonomes », « plus de confiance en eux, notamment pour les élèves d'habitude en retrait », comptent

parmi les autres apports. « Une de mes élèves s'est révélée », raconte l'enseignant de techno. « Elle est devenue leader alors que naturellement elle ne le serait pas devenue, elle avait tendance à se cacher derrière les bons et à ne pas se mettre en valeur. Résultat, elle s'est épanouie et a bossé beaucoup plus! »

Enfin, la « stimulation » touche aussi les enseignants, tout comme elle modifie leurs pratiques et les relations qu'ils ont avec leurs élèves. « S'agréger en mode projet fait tomber les barrières entre enseignants et élèves », observe encore Pascal Pujades. « Car il n'y a pas de solution au départ. Et les enseignants se transforment en assistants, ce qui renforce les échanges avec les élèves. Et permet davantage de reconnaissance des uns et des autres. »

Alors qu'il y avait déjà 6 EPI l'an passé, ces derniers ont été généralisés dans toutes les disciplines dès cette rentrée.

LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION

« Faire entrer l'École dans l'ère du numérique », telle est l'ambition de la loi de 2013 qui rappelle que « la société de l'information ouvre des perspectives nouvelles en matière d'accès à la connaissance et à la formation ». Enseigner par et au numérique, inviter les enseignants à développer de nouvelles pratiques via ces technologies, pour favoriser la réussite de tous et rétablir l'équité dans l'enseignement, envers ceux qui sont les plus en difficulté, les élèves handicapés ou encore en zones rurales, tels sont les principaux objectifs visés. Pour ce faire, le Président de la République annonçait le 7 mai 2015 un grand plan numérique doté un montant d'un milliard d'euros sur 3 ans pour développer le haut débit, équiper les établissements et les élèves, former les enseignants, produire des services et des ressources pour tous, élèves, enseignants et familles. Le plan numérique est déployé progressivement depuis la rentrée 2015.

UN PILOTAGE DÉDIÉ AU DÉPLOIEMENT DU NUMÉRIQUE

ENGAGEMENT

► La loi instaure le service public du numérique éducatif, pour organiser et stimuler une offre de contenus et de services numériques.

MISE EN ŒUVRE

► Création de la direction du numérique pour l'éducation (DNE) en mars 2014, qui pilote la mise en place et le déploiement du service public du numérique éducatif (mise en synergie des acteurs et partenaires du numérique et des systèmes d'information).

► Après une phase de concertation menée en janvier et février 2015, puis la mission confiée à l'ancien recteur Jean-Marc Monteil, en mars 2015, afin de contribuer à l'impulsion d'une nouvelle politique numérique pour l'Éducation nationale, le président de la République annonce, le 7 mai 2015, le plan numérique

pour l'éducation. Celui-ci vise à élever le niveau de compétences numériques des élèves et à accompagner la généralisation des pratiques du numérique dans les établissements scolaires.

► Un comité des partenaires du numérique est créé le 1^{er} octobre 2015. Réunissant les collectivités, l'Éducation nationale, le secrétariat d'État en charge du numérique et la Caisse des dépôts, il vise, via les échanges, à assurer la cohérence de l'achat public, aux différents niveaux de décision et de financement (qu'il s'agisse de choix des matériels, de services et environnements numériques ou de ressources pédagogiques).

ENGAGEMENT

► Le gouvernement s'engage à favoriser, via des investissements en faveur d'établissements, des appels à projets e-éducation, etc., le développement de ressources et services pédagogiques numériques pour tous.

MISE EN ŒUVRE

► Concernant le soutien aux équipements :

• Le plan numérique a été déployé à partir de la rentrée 2015 :
– une phase de préfiguration en 2015-2016 : plus de 70 000 élèves et 8 000 enseignants, dans 350 écoles et 220 collèges pilotes (dont les collèges connectés, voir ci-dessous), retenus dans le cadre d'un appel à projets lancé le 20 janvier 2015, dotés d'équipements mobiles et de ressources numériques, ont expérimenté de nouvelles formes d'apprentissage grâce au numérique ;

– une phase de déploiement de 2016 à 2018 : cette année, ce sont 80 000 élèves et 11 000 enseignants de plus qui expérimentent ces formes d'apprentissage.

• De 23 « collèges connectés », sites pilotes pour un usage quotidien du numérique dans les enseignements et la vie scolaire à la rentrée 2013, ils sont passés, à la rentrée 2016, après 3 appels à projets, à 1 668 collèges, auxquels sont associées 1 817 écoles. Ces établissements ont été sélectionnés pour recevoir des équipements mobiles. Pour les collèges retenus dans les 2 dernières vagues, il s'agit d'abord d'équiper enseignants et élèves de 5^e. L'objectif du ministère est que tous les collèges soient « numériques » d'ici 2 ans.

25 %, en ce qui concerne l'équipement des classes de 5^e, l'étaient à la rentrée 2016, tout comme 1 256 écoles primaires.

• L'État s'est engagé à soutenir à hauteur d'1 euro pour chaque euro financé, l'investissement des collectivités territoriales dans l'équipement des élèves et des enseignants en terminaux mobiles.

• Une note de la DEPP, publiée le 21 janvier 2016, indiquait que les collèges connectés affichaient une utilisation plus fréquente des outils numériques par les élèves, associée à une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants (expérimentations, travail de groupe et différenciation). Néanmoins, la DEPP relevait que la proportion des enseignants qui déclaraient faire utiliser le numérique par les élèves était plus élevée dans les 1^{ers} établissements connectés en 2013-2014 que dans ceux qui l'ont été en 2014-2015, où elle était à peine supérieure à celle des collèges non labellisés.

• En septembre 2016, le ministère lance la version 6.0 du schéma directeur des espaces numériques de travail (et non plus « environnements numériques de travail »). Outre un environnement plus sécurisé, le schéma directeur propose « une nouvelle structure documentaire découpée en deux grandes parties, un document principal et une annexe opérationnelle, afin de présenter une



191 MILLIONS D'EUROS

C'est le montant inscrit au titre du déploiement du plan numérique pour l'éducation dans le cadre de la loi de finance 2017. Cette enveloppe, à laquelle s'ajouteront 173 millions d'euros du programme d'investissements d'avenir, doit notamment accompagner le déploiement de ressources pédagogiques et d'équipements numériques individuels pour les élèves de 5^e, dans 50 % des collèges publics et privés sous contrat, ainsi que le plan de formation au numérique (18 millions d'euros), la mise en place de la banque nationale de ressources pédagogiques numériques ainsi que le développement d'un environnement sûr d'accès aux ressources (ENT version 6.0).

© DR

organisation de documents davantage lisible et efficace en termes d'utilisation par les différents acteurs concernés ».

- Éduscol donnait un état des lieux du déploiement des ENT fin 2016 : 29 académies sont concernées par au moins un projet en phase de généralisation, en partenariat avec les collectivités territoriales, soit environ 91 % des départements (contre 89 % l'année précédente) et 100 % des régions (contre 96 %) ; 100 % des lycées sont pourvus d'un ENT dans 21 régions (contre 19 l'année précédente) ; 100 % des collèges sont pourvus d'un ENT dans 75 départements. Concernant le 1^{er} degré, 92 % des départements ont lancé des projets d'ENT à une échelle très variable (de la commune à l'académie). La majorité de ces projets sont encore en expérimentation mais 46 départements connaissent au moins un projet de généralisation.

- En parallèle des mesures prises dans le cadre de la Refondation, le gouvernement lance la « Grande école du numérique », destinée à former notamment des jeunes peu ou pas qualifiés et des publics issus des quartiers prioritaires pour répondre aux besoins d'emploi dans le secteur du numérique. Une 1^{re} vague de labellisation avait permis, avec 5 millions d'euros, de labelliser 171 formations. En août 2016, un nouvel appel à projets est doté de 10 millions d'euros.

Concernant l'accompagnement à l'expérimentation :

- Lancement de l'appel à projets « Services et contenus numériques innovants pour les apprentissages fondamentaux à l'École » le 3 juin 2013, qui concerne les apprentissages fondamentaux en primaire et leur articulation avec le début du collège. 17 projets de démonstrateurs de services numériques soutenus en 2013 à hauteur de 18,8 millions d'euros et 10 projets soutenus en octobre 2014 à hauteur de 9,6 millions d'euros.

- 18 projets ont été soutenus dans le cadre de l'appel à projets « Culture de l'innovation et de l'entrepreneuriat », doté en 2015 de 20 millions d'euros au titre du Programme d'investissements d'avenir (PIA) : ils mettent notamment en œuvre des actions portant sur la production et la diffusion de contenus numériques.

- Lancement de 2 appels à projets « e-FRAN, espaces de formation, de recherche et d'animation numériques » entre fin 2015 et début 2016, dans le cadre du PIA2, pour soutenir des expérimentations et démarches innovantes dans les territoires et permettre d'évaluer,

via la recherche, donc de qualifier (ou disqualifier) les outils pédagogiques nouveaux. Aux 9 premiers projets retenus en avril, s'ajoutent 22 projets lauréats, dont la liste est publiée en septembre 2016. Le 1^{er} appel à projets était doté de 30 millions d'euros, le 2nd de 19,5 millions d'euros, auxquels s'ajoutent les financements apportés par les partenaires (39 millions d'euros au total). Les partenariats concernent 158 écoles primaires, 104 collèges, 48 lycées, 24 collectivités territoriales, 20 entreprises, 58 unités de recherche, 25 établissements d'enseignement supérieur, 10 Espé et 12 associations. Ces projets portent sur l'enseignement de « la pensée informatique en lien avec les mathématiques », la diversification des contextes d'apprentissage dans un système de tutorat intelligent, la promotion de l'apprentissage collaboratif, l'approche par projet, la conception 3D, l'apprentissage ludique des fondamentaux en maternelle... En mars 2017, la ministre précise que près de 400 millions d'euros ont été inscrits dans le PIA3 pour l'enseignement scolaire (contre 500 millions d'euros annoncés fin janvier), auxquels s'ajoutent 191 millions d'euros programmés par l'État en 2017.

- Début décembre 2016, Najat Vallaud-Belkacem et Louis Schweitzer lancent 2 nouveaux appels à projets, « collèges numériques et innovation pédagogique » et « collèges numériques et ruralité » avec pour objectif d'atteindre au niveau national 50 % de collèges connectés à la rentrée 2017 (soit 600 000 élèves contre 200 000 élèves équipés à ce jour). Le 1^{er} appel à projets prévoit une aide spécifique pour des projets 'laboratoire' à l'échelle d'un établissement développant des démarches expérimentales en termes d'équipements, d'utilisation du cloud, de démarche BYOD (apportez vos

appareils personnels). Le 2nd s'adresse aux départements ruraux qui s'engagent dans le déploiement du plan numérique sur l'ensemble de leurs territoires.

- Début mars 2017, la ministre annonce le lancement prochain d'un appel à projets pour développer les usages numériques dans les écoles primaires en milieu rural.
- Fin 2016, lancement de l'appel à projets SINÉ (services innovants numériques Éduthèque) doté de 3 millions d'euros pour soutenir 10 à 20 projets afin de développer des ressources pour l'éducation culturelle, artistique ou scientifique sur Éduthèque et du 1^{er} concours national d'impression 3D, ouvert aux élèves et apprentis à partir de la 4^e.
- Le 16 décembre 2016, Najat Vallaud-Belkacem signe une convention avec l'association « Le collectif » qui va expérimenter dans les académies de Versailles et de Nice le dispositif « Mon cartable connecté » à destination des enfants hospitalisés. 2 tablettes et 2 caméras permettent à l'élève éloigné de sa classe de suivre les cours et d'intervenir.
- Un volet complémentaire du PIA de 15 millions d'euros doit permettre de soutenir un ensemble coordonné d'expérimentations dans l'enseignement professionnel, destiné à qualifier des pratiques pédagogiques adaptées à l'acquisition de compétences professionnelles requises par la transformation digitale du travail. À ce titre s'est ouverte en 2017 l'expérimentation ProFan, qui concernera 80 lycées professionnels durant 3 ans.
- Dans un article publié le 26 avril 2016, le collectif des déchiffreurs de l'éducation s'inquiétait de la sécurité des données personnelles. Le ministère de l'Éducation nationale « envisage des accords et met

en place des 'expérimentations' à grande échelle alors que la question juridique des données scolaires n'a pas été prévue en amont ». Or, remarque-t-il, le déploiement de tablettes, « implique presque toujours des solutions de cloud computing » d'Apple, des services Google ou encore de Microsoft. Selon eux, le seul développement de solutions en ligne disponible dans le cadre scolaire, pour lequel des documents publics garantissent leur sécurité juridique, est celui des ENT. Or ces expérimentations « se font hors solution ENT », constatent-ils.

- Annoncée en mars 2016 au salon Educatec-Educative, la « charte de confiance des services numériques pour l'éducation » qui vise à « assurer la sécurité et la fiabilité des services », a été signée le 16 décembre avec l'Afinet (l'Association française des industriels du numérique de l'éducation et de la formation), le Syntec numérique et les éditeurs d'éducation. Celle-ci engage notamment les acteurs concernés sur le respect de la loi informatique et liberté.
- Jean-François Cerisier (université de Poitiers), jugeait, à l'occasion de la conférence de consensus consacrée au numérique le 17 novembre 2016, indispensable de développer les rapports publics-privés, au regard des ressources qu'il ne juge pas « satisfaisantes ». Il suggère de mener différents travaux en y associant tous les acteurs, de façon intercatégorielle, interdisciplinaire et en alliant le terrain et la recherche: « sur les processus d'appropriation, qui aideront à comprendre et à concevoir des solutions », « sur la nature même des ressources utiles et qui ont un impact », sur la « médiation instrumentale: comment se joue par exemple la médiation en réalité augmentée? », ainsi que « sur la dimension économique de ces questions ».

ENGAGEMENT

- **Développer le très haut débit pour étendre les usages jusque dans les écoles les plus reculées.**
- **Les cofinancements prévus par les programmes gouvernementaux en faveur du déploiement du très haut débit sur l'ensemble du territoire sont notamment mobilisés pour raccorder de façon systématique les établissements scolaires des premier et second degrés, et principalement ceux qui sont situés en milieu rural.**

MISE EN ŒUVRE ► Le gouvernement a lancé en mars 2014 le programme « Écoles connectées ». Dans le cadre de cette action inscrite dans le Plan France Très Haut Débit, 5 millions d'euros ont permis de donner accès au haut débit à près de 9 000 établissements des 1^{er} et 2nd degrés entre la rentrée 2014 et la rentrée 2015 sur les 16 000 qui n'y avaient pas accès. Prolongé en février 2015, ce programme propose un accès à Internet par des technologies alternatives (satellite, Wimax) aux écoles qui ne sont pas concernées par les premiers déploiements de réseaux très haut débit.

► À la rentrée 2016, le ministère indique qu'au nom de « l'équité », 50 millions d'euros supplémentaires seront apportés par l'État en accompagnement des projets des élus en zones rurales en faveur du 1^{er} degré. Ils compléteront ceux prévus dans le cadre du plan numérique. Une 2^e enveloppe de 25 millions d'euros sera consacrée à la mise à niveau des infrastructures pour un meilleur réseau Internet dans les collèges ruraux.

ENSEIGNER AU ET PAR LE NUMÉRIQUE

ENGAGEMENT

- **La loi prévoit « l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs » ainsi que la formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques.**

Mesures

MISE EN ŒUVRE ► À partir de la rentrée 2016, les élèves sont initiés au codage dès le primaire. Cet enseignement au numérique doit être conduit tout au long de la scolarité, du primaire à la terminale.

► La spécialité « informatique et sciences du numérique », auparavant réservée aux élèves de terminale S, a progressivement été proposée, depuis 2015, en enseignement d'exploration en 2^{de} générale et technologique, pour permettre aux élèves d'appréhender l'informatique dans sa dimension scientifique et de réfléchir aux enjeux de société qu'impliquent ces usages. Elle est étendue à la rentrée 2016 en 1^{re} sous forme d'option dans toutes les séries.

► Le CNET prévoit pour 2017 un rapport sur le numérique dans les apprentissages.

Analyses

► Une enquête annuelle, menée par l'INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) et Vèrès Consultants et publiée par la revue Terminal en décembre 2015, met en avant certains effets bénéfiques de l'usage de Twitter en classe. Les enseignants relèvent notamment « un engagement plus fort dans les apprentissages et une meilleure participation des élèves ».

► « L'introduction du numérique dès l'école primaire peut permettre de lutter plus efficacement contre l'échec scolaire », affirme l'Institut Montaigne dans un rapport diffusé le 7 mars 2016. Il

recommande de privilégier la remédiation par le numérique mais également de créer une « Fondation pour l'Éducation », pilotée par des chercheurs et qui sera en charge de l'expérimentation et de la diffusion de bonnes pratiques labellisées. Il suggère aussi d'augmenter le temps d'apprentissage en utilisant le temps hors école, en proposant un soutien scolaire scientifiquement validé et en transformant « une partie du temps passé à la maison devant les écrans en temps de consolidation des savoirs, via des applications ludo-éducatives validées et recommandées par les enseignants aux parents ».

► « Si les professeurs en REP se sont saisis de l'outil informatique, (...) l'individualisation des relations entre le professeur et les élèves est encore peu répandue », constate l'AFEV au vu des résultats d'une enquête réalisée en mai/juin 2016 auprès de 548 collégiens de 6^e et de 5^e. Certes les collèges sont fortement équipés mais une minorité de collégiens peuvent communiquer avec leurs professeurs par mails (11 %), par SMS (2 %) ou via le site Internet du collège (26 %). Pour une majorité de collégiens, l'école n'est pas le lieu où ils peuvent débattre librement de ce qu'ils voient sur Internet puisque seulement 29 % d'entre eux déclarent avoir eu ce genre de débats.

► « Il y a matière à optimisme, au-delà de la reconnaissance pragmatique de la nécessité de la présence du numérique à l'École », observent l'IGEN et l'IGAENR dans leur rapport annuel 2015 qui fait un point sur les innovations et expérimentations menées dans le

système éducatif (rapport publié en décembre 2016). Mais « à condition d'accompagner l'évolution du système » et de « mettre en perspective les allers - retours entre outils, ressources et activités dans les classes. Une tablette, pas plus qu'une feuille et un crayon, ne contient naturellement les ingrédients d'un apprentissage efficace. En revanche, la tablette, comme la feuille et le crayon, contient en puissance des modalités pertinentes d'apprentissage liées à la fois à ses caractéristiques propres, à son inscription dans une évolution technique, sociale et culturelle et à son intégration dans le système institutionnalisé de l'École. »

► Selon un sondage commandé par l'APEL à l'institut BVA et présenté fin novembre 2016, les parents (du privé comme du public) sont à plus de 90 % favorables à l'enseignement du codage informatique dans le 2nd degré, une proportion qui tombe à 63 % pour le 1^{er} degré. Ils estiment que cet apprentissage aiderait leurs enfants à comprendre les questions de responsabilité autour des outils numériques et de la robotique (80 %), et jouerait un rôle dans leur avenir professionnel (65 %) ou dans la manière dont ils réfléchissent (63 %), mais ils ne sont que 40 % à penser que cet apprentissage contribuerait à « l'acquisition des compétences fondamentales (lire, écrire, compter) ». Le sondage montre que les parents ont bien compris que la question du codage amenait « bien au-delà de la technique », souligne l'APEL. Et en même temps, ils sont inquiets. Une majorité souhaiterait d'ailleurs bénéficier d'une initiation.

ENGAGEMENT

► La loi prévoit de rénover l'éducation aux médias, à l'information et à l'usage responsable d'internet et des réseaux sociaux.

MISE EN ŒUVRE ► L'éducation aux médias et à l'information (EMI) est intégrée de manière transversale dans les différentes disciplines, dans les programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège qui sont entrés en vigueur à la rentrée 2016. Ces compétences ont fait l'objet d'une inscription lisible dans le socle entré en vigueur à la même rentrée.

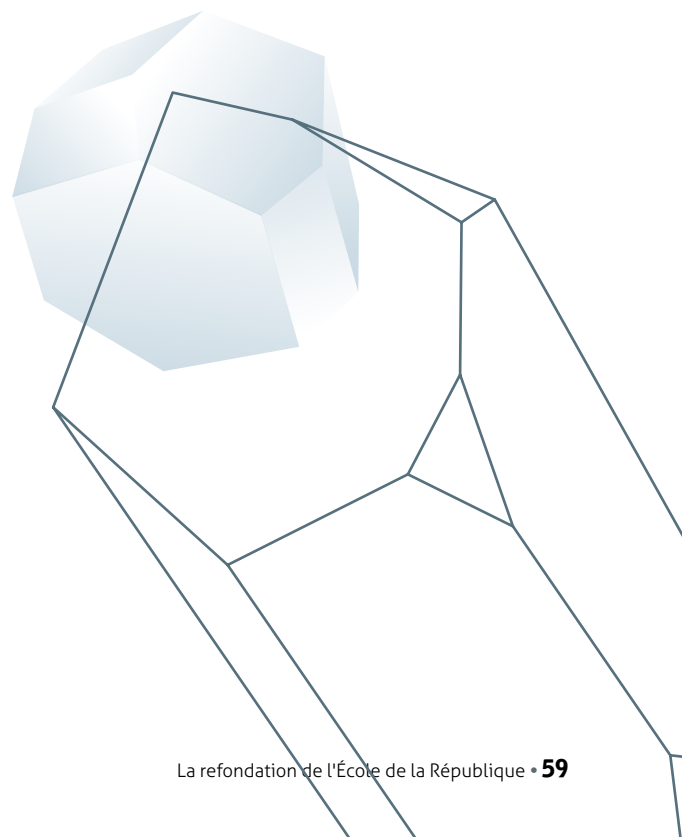
► Le 17 décembre 2015, les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture et de la Communication ont signé une convention sur l'éducation aux médias et à l'information. La convention prévoit notamment de contribuer à la formation initiale et continue des enseignants, en lien avec l'université et la recherche, de soutenir les enseignants dans la mise en place de « projets médias » et de leur permettre, « en rencontrant des professionnels, de se former et d'acquérir la distance nécessaire à l'action éducative dans ce domaine ». Les journalistes doivent être incités à s'impliquer dans la réserve citoyenne. Ils peuvent aussi devenir les envoyés spéciaux d'une classe qui pourra utiliser les matériaux fournis par le professionnel pour leur média dans le cadre du dispositif « Globe reporters ».

► Les chercheurs de l'ANR Translit relevaient, le 2 décembre 2015 dans un article publié sur le site The Conversation, un certain nombre de faiblesses « qui perdur[ai]ent malgré la série d'attentats » concernant l'EMI. « La responsabilité de ce type d'enseignement numérique est restée diffuse, sur la base du volontariat souvent, avec une absence d'obligation de résultat, car elle n'est pas obligatoire ou spécifique dans les disciplines », observe Divina Frau-Meigs (université Sorbonne Nouvelle). Conséquence, l'EMI devient « une variable d'ajustement ». Elle regrette également que l'EMI n'intervienne plus qu'en cycle 4, à partir de la 5^e, alors que l'EMC commence dès le CP et alors même que l'EMI était supposée constituer le 2^e pilier du « parcours citoyen ». Par ailleurs, « les Espé peinent à trouver des heures et des enseignants pour l'EMI ». Divina Frau-Meigs préconise « un acteur clairement identifié » et « une continuité pédagogique de la maternelle au supérieur (du cycle 1 au cycle 4, du lycée à l'université) » et « une continuité éducative dans et hors l'école ».

► Lors de sa visite en mars 2016 au salon Educatec-Educatic, Najat Vallaud-Belkacem a signé, avec la présidente de la CNIL, une

convention sur « des usages numériques responsables et citoyen », en vue de « mettre en œuvre des actions communes destinées aux élèves et aux enseignants ». Parmi ces actions, figurent les Trophées EDUCNUM, un concours pour sensibiliser les 18-25 ans à faire « un usage responsable d'internet ».

► Une enquête du CLEMI (centre pour l'éducation aux médias et à l'information), rendue publique en janvier 2017 en collaboration avec l'Ifé (Institut français de l'éducation), révèle que les 3/4 des parents (78 %) souhaitent des cours d'éducation aux médias et à l'information en classe pour leurs enfants. Ils sont encore plus nombreux (83 %) à attendre de la part des organismes publics une sensibilisation aux dangers d'internet.



DE NOUVEAUX OUTILS ET SERVICES POUR LE SUIVI DES ÉLÈVES

ENGAGEMENT

- ▶ Favoriser le suivi des élèves, de leurs apprentissages et de leurs progrès.
- ▶ Le service numérique éducatif met à disposition des enseignants des ressources pédagogiques, des outils de suivi de leurs élèves.

MISE EN ŒUVRE ▶ Mise en place d'un livret scolaire unique numérique (LSUN) pour favoriser le suivi des élèves, de leurs apprentissages et de leurs progrès, du 1^{er} au 2nd degré (CP-3^e). Alors que la généralisation du livret scolaire unique numérique était prévue à la rentrée 2016 et qu'il devait être accessible en ligne fin 2016 aux parents et élèves, le comité de suivi de la loi observe, dans son rapport de février 2017, que sa mise en œuvre est retardée parce que les éditeurs de logiciels « de consignment des notes des élèves » comme Pronote n'ont pas livré leur interface avec le livret. Il observe aussi que les enseignants « se disent déstabilisés » par le fait de devoir « formuler l'évaluation dans le format nouveau que constitue le livret scolaire numérique unique, auquel ils n'ont pas toujours accès. »

▶ Le LSUN provoque des inquiétudes. Pour SUD éducation, il s'agit d'« un nouvel instrument de fichage et de flicage des élèves », qui impose « une surcharge de travail pour les enseignants », confrontés à « des opérations de saisie fastidieuses » et il restreint « leur liberté pédagogique » puisqu'il tend à « uniformiser les pratiques pour mieux les contrôler ». Dans un courrier adressé à la ministre en octobre 2016, le SE-UNSA demandait une mise en œuvre progressive du LSUN, dans le déploiement de l'outil et dans l'accompagnement à son usage. Les équipes n'avaient, « pour la plupart, reçu aucune formation ou accompagnement à ce jour », écrivait le

SE-UNSA qui demandait à ce titre l'organisation d'une formation « dans le temps de service à cet effet ».

▶ Généralisation à la rentrée 2016 dans le 2nd degré de l'application Folios, d'abord expérimentée dans quelques académies depuis 2014. Elle permet de rassembler, sur plusieurs années, des éléments du parcours que l'élève souhaite mettre en valeur, parmi les 4 parcours éducatifs (d'éducation artistique et culturelle, avenir, citoyen et parcours éducatif de santé). Elle est aussi expérimentée depuis cette rentrée dans le 1^{er} degré, dans 8 académies.

▶ Mise en œuvre depuis 2013 du dispositif « D'COL » pour accompagner les élèves de 6^e de l'éducation prioritaire en difficulté, également proposé aux classes de CM2 depuis la rentrée 2014-2015, notamment dans les écoles des REP+.

▶ Selon une note de la DEPP publiée le 21 janvier 2016, le dispositif « D'COL » semble améliorer les résultats des élèves les plus faibles, principalement en mathématiques et en anglais alors que les progrès en français ne sont pas significatifs. « Les différents acteurs déclarent que D'COL favorise avant tout l'autonomie des élèves » et 62 % des élèves estiment qu'ils ont davantage confiance en eux et 61 % qu'ils sont plus motivés pour travailler en classe. Un avis partagé par les enseignants et par les chefs d'établissement (autonomie 68 et 59 %, confiance en soi 51 et 50 %, motivation 40 et 28 %).

ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS

ENGAGEMENT

- ▶ Former les personnels au et par le numérique.
- ▶ Les Espé intègrent dans la formation initiale et continue des personnels les enjeux et les usages pédagogiques du numérique.

Mesures

MISE EN ŒUVRE ▶ Mise en place du dispositif M@gistère en 2013-2014, à destination des enseignants du 1^{er} et 2nd degrés. Les parcours alternent formation distante et présentielle, avec tutorat. 150 000 enseignants en 2014-2015 et plus de 250 000 enseignants ont été formés grâce à ce dispositif en 2015-2016.

▶ Un « plan exceptionnel de formation » est mis en place en 2015-2016 auprès des équipes des établissements pilotes dans le cadre du plan numérique pour l'éducation :

- 3 des 8 jours programmés pour former les personnels à la réforme du collège y ont été dédiés, autour des thématiques suivantes : éducation aux médias et à l'information et culture numérique, usages du numérique dans les disciplines et maîtrise des usages pédagogiques des outils numériques. Elles sont reconduites en 2016 avec, annonce la ministre, « de nouveaux modules de 18 heures et 30 modules de formation numérique ».

- Organisation de plusieurs séminaires nationaux destinés aux cadres et aux formateurs et développement de ressources et de parcours de formation en ligne via M@gistère.

- Toutes les académies ont également mis en place des formations pour les cadres, pour les formateurs et pour les référents numériques, avec des thématiques axées sur le pilotage d'un projet numérique, la culture numérique et les usages pédagogiques du numérique.

- Les collègues du plan numérique ont bénéficié d'actions de formation spécifiques, en lien avec les équipements choisis par les collectivités.

▶ Mise en ligne d'initiatives innovantes sur le site national de la concertation ecolenumerique.education.gouv.fr.

▶ Le ministère de l'Éducation nationale a signé en septembre 2016 une convention de partenariat avec les entreprises Onowhy et Worldline (intégrant une tablette tactile, un environnement logiciel éducatif et un hébergement des données) qui doit notamment permettre « la construction d'un espace numérique d'échange des pratiques innovantes d'e-éducation pour les enseignants » et « le développement d'une plateforme ouverte d'accès aux ressources pédagogiques ».

Analyses

▶ Un rapport de l'IGEN publié fin novembre 2015 et qui dresse un état des lieux de l'utilisation pédagogique des dotations numériques dans les écoles, constatait une « faible utilisation des outils numériques dans le quotidien des classes en 2015 » alors que les enseignants « sont des utilisateurs du numérique dans leur pratique professionnelle hors de la classe » (notamment pour la construction de leur enseignement). Parmi les préconisations figurait celle de revoir la priorité au numérique dans les plans académiques de



formation où, pour 2015-2016, il arrivait en dernière position. L'IGEN estime aussi qu'il faut « fixer plus clairement aux Espé la mission de prendre en charge une formation de base, identifiée à travers un horaire significatif » et « faire de la maîtrise des compétences dans le champ du numérique une condition préalable à la titularisation, soit en en faisant une composante non compensable du master, soit en révisant le C2I2E et en plaçant les Espé en position de le rendre accessible à tous les professeurs des écoles stagiaires ».

« Le développement d'une offre de formation aux sciences du numérique au lycée nécessite des ressources enseignantes importantes pour lesquelles des efforts de formation ou de recrutement conséquents doivent être envisagés », estiment de leur côté les 2 inspections générales de l'Éducation nationale, l'IGAS et le Conseil général de l'économie, de l'industrie et des technologies dans un rapport de mai 2016. Il faut « augmenter le flux de diplômés de l'enseignement supérieur », mais cela suppose de « développer dans le 2nd degré le vivier des élèves formés au numérique ». Au lycée, le déploiement d'un enseignement facultatif dans les 3 séries de la voie générale en première et en terminale « pourrait se révéler insuffisant ». Le rapport envisage 2 pistes, la création d'un baccalauréat « sciences du numérique » ou la création d'un enseignement numérique qui serait obligatoire dès la classe de 2^{de}. Mais au vu des « délais qui seront nécessaires pour créer une ressource enseignante

suffisante », ils proposent, dans un 1^{er} temps, « d'expérimenter l'ouverture de postes dédiés ».

Une enquête du SE-UNSA présentée le 25 mai 2016 montre que les enseignants du 2nd degré utilisent davantage le numérique avec leurs élèves que les enseignants du primaire. Un constat qui, s'explique surtout par « des difficultés techniques et un manque de moyens en primaire ». Les formations à distance proposées par l'institution ne semblent pas séduire les personnels (30 % répondent non à cette question), même si un autre tiers fait librement le choix de formations en ligne. Et près de 9 enseignants ou CPE sur 10 estiment que l'institution les accompagne mal aux transformations liées au numérique.

Le 24 novembre 2016, à l'occasion du débat sur l'apprentissage du code informatique à l'école organisé par l'APEL, Gilles Dowek (INRIA) se positionne, à l'instar d'autres groupements telle l'Association française des sciences et technologies de l'information et de la communication (ASTI), pour la constitution d'un corps d'enseignants spécialisés en informatique pour le 2nd degré. Pour le 1^{er} degré, c'est dans les Espé, en formation initiale puis en formation continue, que des professeurs des écoles polyvalents doivent être initiés à l'informatique.

ENGAGEMENT

Le nouveau service du numérique éducatif doit développer pour les enseignants des outils « ainsi que des contenus et services destinés à leur formation initiale et continue ».

MISE EN ŒUVRE Un ensemble de ressources pédagogiques spécifiques est mis à disposition des enseignants depuis 2013 : des ressources pour le primaire, dont « English for schools » et « les fondamentaux » ; sur les valeurs de la République via un portail dédié qui a ouvert fin 2015 (www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique.html), sur les mathématiques, via portail national dédié (Éduscol) ; 50 ressources nouvelles autour du nouvel enseignement moral et civique (Éduscol) pour lesquelles le ministère signalait plus de 260 000 visites au 5 janvier 2016 et plus de 400 000 téléchargements ; des exemples de pratiques de classe pour accompagner les nouveaux programmes d'enseignement de langues vivantes (Éduscol) ; un site national qui met à disposition des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons (Canopé)...

Le ministère a également ouvert une banque de ressources numériques en octobre 2016, qui propose gratuitement des ressources qui doivent couvrir progressivement l'ensemble des nouveaux programmes des cycles 3 et 4 (<http://ecolenumerique.education.gouv.fr/brne/>). La totalité des ressources devait être mise en ligne en avril 2017.

Canopé a ouvert le portail Myriaé, qui permet aux enseignants d'identifier les ressources, de cette banque mais aussi toutes les autres, qu'elles viennent d'éditeurs, d'institutions, ou d'enseignants, gratuites ou payantes.

DÉVELOPPER LE LIEN AVEC LES PARENTS

ENGAGEMENT

- ▶ Développer pour les enseignants des outils « de communication avec les familles ».
- ▶ Proposer, dès la rentrée 2013, de nouveaux services numériques : accompagnement de l'apprentissage de la lecture, information sur les formations, les métiers, l'orientation...

MISE EN ŒUVRE ▶ Poursuite du développement d'espaces parents dans les ENT. Deux nouveaux services étaient accessibles aux parents d'élèves à la rentrée 2013 : « Lire, une année d'apprentissage et de lecture » et « s'inscrire au lycée ».

▶ L'IGEN relevait de son côté, dans un rapport publié fin novembre 2015, des difficultés du côté des usages et suggérait la mise en place d'ENT adaptés à chaque cycle : en maternelle, le recours à un espace de partage accessible aux parents, « par exemple à travers un blog tenu par l'enseignant », mais mobilisant aussi les élèves ; au cycle 2, un petit « ENT d'école » conçu autour des quelques fonctions de base ; au cycle 3, un plein accès à l'ENT du collège de secteur « avec l'objectif d'une autonomie croissante de l'élève jusqu'à l'entrée en sixième », alors qu'actuellement, dans la plupart des cas, l'ENT est « totalement coupé de celui du collège (voire incompatible avec celui-ci) ».

▶ Une enquête du ministère sur les usages des ENT dans le 1^{er} degré, publiée en janvier 2016 sur le site d'Éduscol, montre que si, dans leur majorité, les parents considèrent que l'ENT « a participé au rapprochement entre les familles et l'école », il « a, pour le moment, eu peu d'impacts sur le développement des pratiques collaboratives,

que ce soit entre parents, entre parents et enseignants, entre enseignants, entre élèves ou entre enseignants et élèves ».

▶ À la rentrée 2016, une application mobile eParents est mise à disposition des parents d'élèves du CP à la 3^e. Les parents peuvent recevoir des notifications, consulter et télécharger le calendrier scolaire, les nouveautés, la fiche établissement, les horaires, l'emploi du temps...

▶ Dans la revue du comité de réflexion initié par la PEEP de février 2017 (« Rapprocher l'école de toutes les familles »), Virginie Solnon (université de Rouen) estime que certains outils comme les mails, les logiciels de messagerie vidéo ou certaines fonctionnalités des ENT comme messagerie, forums, blogs, cahiers de liaison virtuels offrent de nouvelles opportunités de dialogue en affranchissant les interlocuteurs des contraintes temporelles. Cependant, les familles utilisent souvent les moyens numériques pour s'informer « mais plus rarement pour communiquer » et « à l'école primaire, les parents privilégient le contact personnel et direct avec l'enseignant ». Pour l'auteure, il est important que l'enseignant présente son travail en offrant par exemple « plusieurs fenêtres pour permettre aux parents de comprendre ce qui se passe en classe ».

LE NUMÉRIQUE AU SERVICE D'UNE ÉCOLE INCLUSIVE

ENGAGEMENT

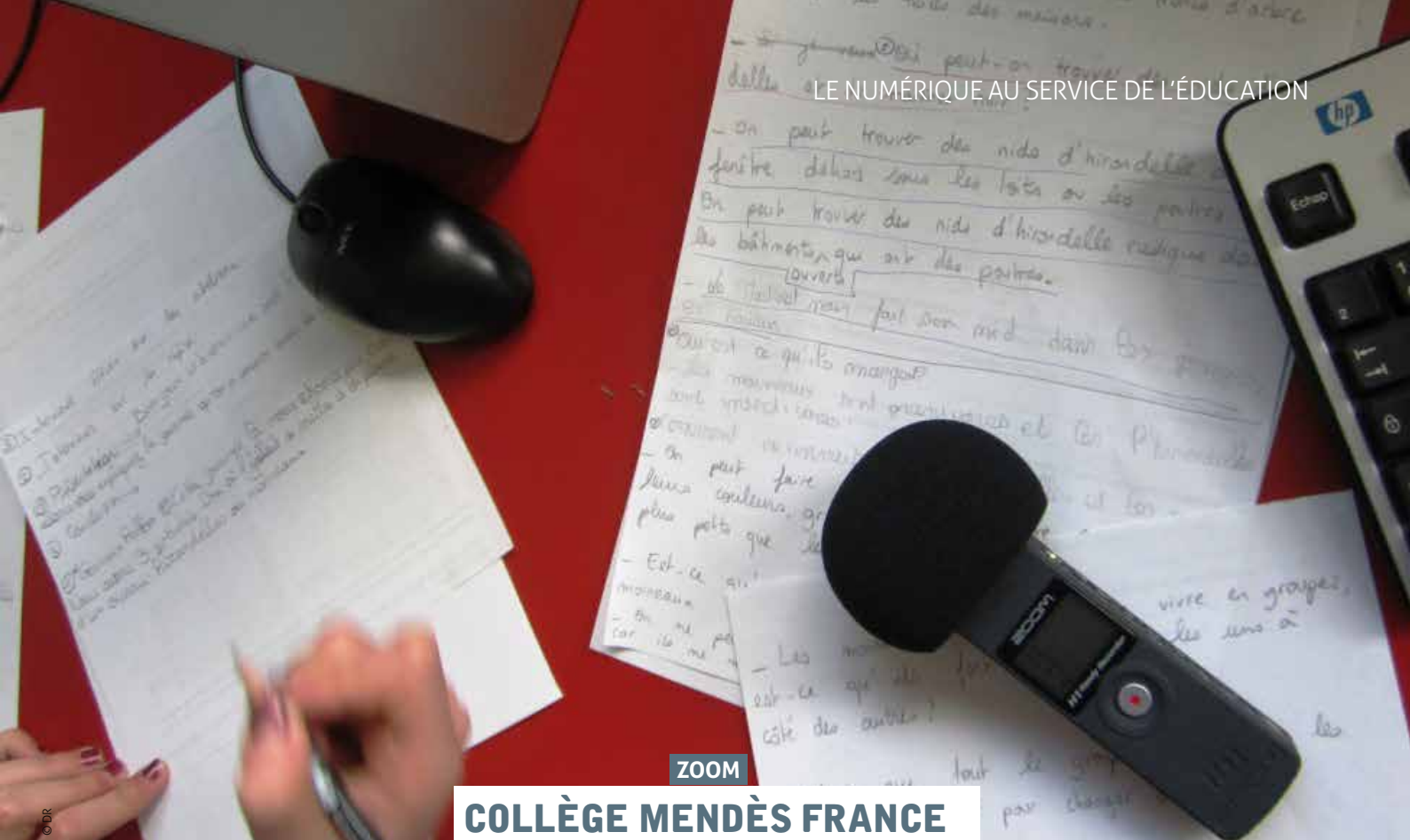
La loi précise que le nouveau service du numérique « contribue à l'instruction des enfants présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant, ou de ceux qui ne peuvent être scolarisés en établissement ».

MISE EN ŒUVRE ▶ Le plan numérique propose d'élaborer un cadre de référence pour l'accès aux ressources pédagogiques via un équipement mobile qui inclura les besoins des élèves présentant un handicap, d'intégrer les besoins des élèves dys dans les appels d'offres pour les banques de ressources numériques pédagogiques, etc.

▶ Dès cette rentrée 2016, mise à disposition de documents à destination des familles qui présentent les principaux textes et dispositifs, notamment depuis un site dédié info-parents-accessibles.education.gouv.fr, et de nouvelles ressources numériques pour la prise en compte individualisée des besoins spécifiques des cycles 3 et 4. Pour être « accessibles », ils sont en braille, ou en version audio, en « français facile », etc.

▶ Alors que le ministère indiquait à la rentrée 2016 qu'« un effort particulier sera[it] porté à travers les banques de ressources des cycles 3 et 4 et le portail Myriaé » pour mieux assurer « la prise en compte individualisée des besoins spécifiques et la différenciation des pratiques pédagogiques », en mars 2017, seules 2 ressources (éditeur LearnEnjoy) y étaient référencées.





ZOOM
COLLÈGE MENDÈS FRANCE

LE NUMÉRIQUE POUR RENOUER AVEC LES POSTURES SCOLAIRES

Au collège Mendès France à Tourcoing, dans l'académie de Lille, les outils numériques font partie du paysage. Ces outils ne supplantent pas le papier mais permettent de faire avancer chaque élève à son rythme et de contourner certains blocages.

“**S**i l'objectif c'est d'évaluer une compétence précise, pourquoi ne pas se dédouaner d'autres problèmes comme la lecture ou l'écriture qui peuvent constituer un blocage pour l'élève ? » Patrick Vanhoutte est professeur de génie industriel en SEGPA¹ au collège Mendès France, et c'est l'une des raisons qui lui font utiliser le numérique en cours². « Le plus gros avantage du numérique c'est qu'il permet de s'adapter aux élèves, y compris ceux qui ont des troubles de l'apprentissage, tels les élèves souffrant de dyspraxie ou dyslexiques pour lesquels on peut par exemple individualiser le document avec des codes couleurs. Sur une tablette, on peut aussi mettre du son ce qui permet aussi à un non lecteur de faire le travail. On est guidé, on peut revenir sur ses erreurs immédiatement, ce qui a plus d'impact que lorsque l'on rend une copie trois jours après, et on peut faire et refaire sans jamais rendre de copie sale et raturée... » Bref, on peut mettre tous les élèves au travail sans les confronter en permanence à leurs faiblesses.

Dans ce collège labellisé Collège connecté depuis 2013, ces nouveaux outils sont en

effet utilisés avant tout pour développer, de la 6^e à la 3^e, « les parcours les plus individualisés possible », explique la principale, Hélène Hannoir. Ce qui est d'autant plus pertinent que le collège brasse des publics très divers³.

Le numérique pour contourner la peur de la page blanche

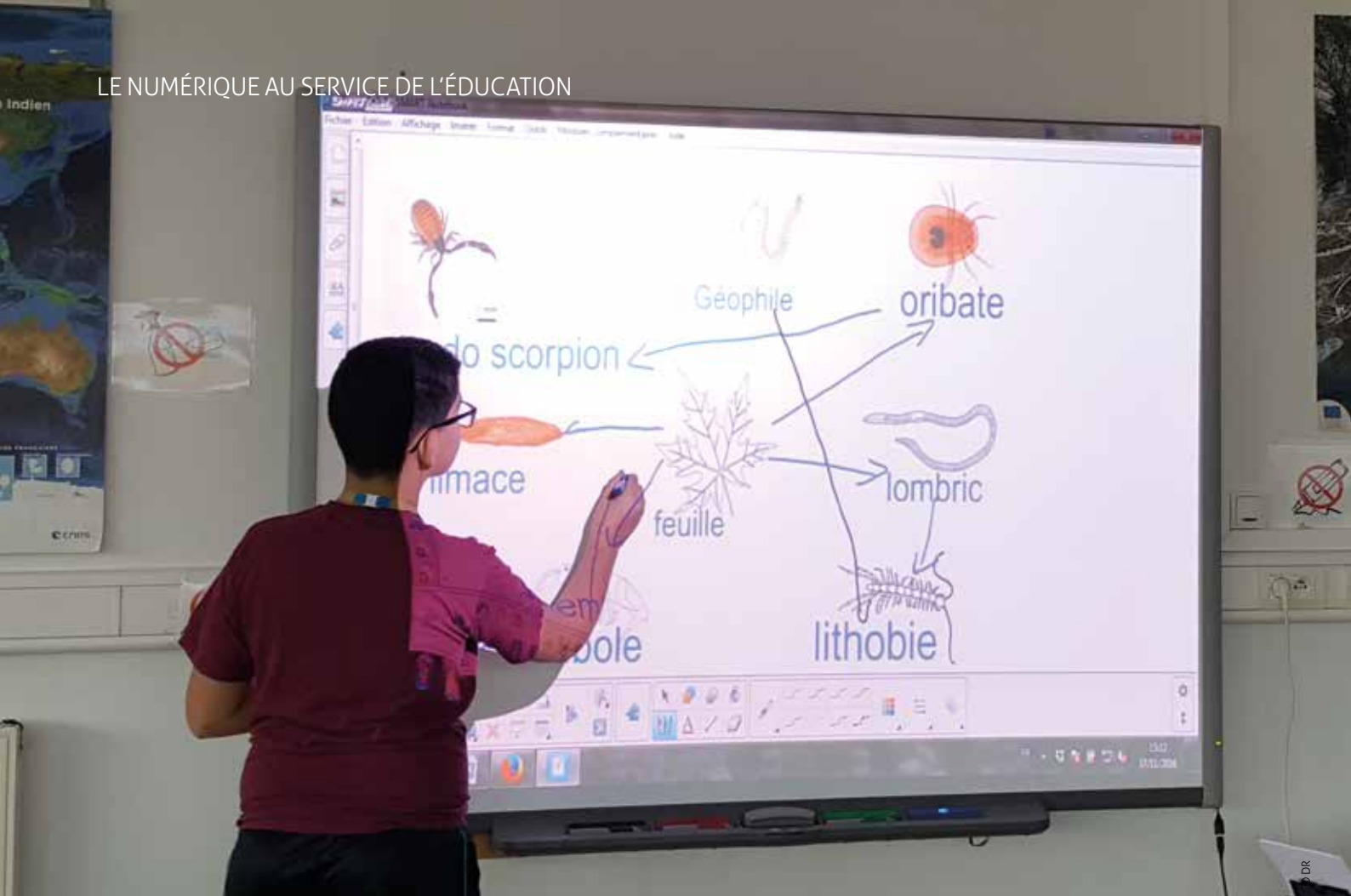
Le numérique a aussi servi à expérimenter un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI) en 3^e. Les élèves ont modélisé l'usine d'à côté à l'aide du jeu Minecraft en techno, appris à dessiner en perspective en arts plastiques, produit un texte à la manière de Georges Perec, « Tentative d'épuisement d'un lieu parisien », en manipulant des textes en versions numériques et réécrit une œuvre, aujourd'hui en ligne. Que l'on peut lire chaque fois de manière différente grâce à un algorithme également conçu par eux, en mathématiques où ils ont été initiés à la programmation.

Pour le professeur de français, nul doute que les outils numériques ont permis de développer l'expression chez tous les élèves, y compris chez ceux qui n'ont pas la « fibre »

littéraire. « Avec le numérique, on peut très facilement manipuler les textes », explique Carole Guérin. « Pour des élèves qui ont des difficultés, l'écriture est souvent vue comme un exercice scolaire. Enlever cette page blanche et leur permettre d'écrire directement dans les textes, de s'emparer des mots d'un auteur pour sélectionner ceux qui leur parlent le plus et, avec ces mots, reconstruire un texte, leur donne non pas l'impression d'écrire mais de construire. Et les amène à développer des processus très littéraires et créatifs même si au départ ils n'ont pas cette sensibilité. »

Des outils plus intuitifs

À côté, en SVT, Carole Delléa a introduit les outils numériques après avoir constaté « un déficit d'appétence pour les matières scientifiques ». L'enseignante utilise par exemple un logiciel qui permet de photographier puis d'annoter directement sur les images, pour conserver par exemple les étapes de dissection d'une fleur. « Certes, ce n'est pas vraiment différent d'un dessin, sauf que », relève l'enseignante, « les élèves sont davantage impliqués car c'est plus intuitif que le papier et le crayon. »



Carole Delléa utilise aussi le numérique dans certaines évaluations pour contourner la « peur » de la copie, en demandant par exemple la production d'une vidéo pour restituer ses connaissances. Résultat, les élèves en « réclament » et « apprennent davantage en amont parce que justement ils ne veulent pas se retrouver bloqués dans la production finale ».

L'enseignante développe aussi cette année un projet d'EPI avec l'EPS. En sport, les élèves de 4^e se serviront d'outils numériques pour prendre des mesures en course de demi-fond et effectuer des calculs qui seront récupérés en SVT pour comprendre le besoin en oxygène, le besoin de manger, etc. Ils produiront ensuite des petits films qui expliqueront le fonctionnement du corps humain pour permettre de réussir le semi-fond.

Gain en intensité de travail

En sport, se pratique aussi la classe inversée. Des élèves ont produit par exemple des capsules vidéo qui présentent des postures et techniques pour la pratique de l'escalade (comment faire les nœuds, mettre son harnais, quelles sont les règles de sécurité...). « Toutes ces choses qui prendraient un peu de temps sur le cours. Là, ils les regardent chez eux et, au collège, ils peuvent se mettre plus rapidement en activité », explique la principale.

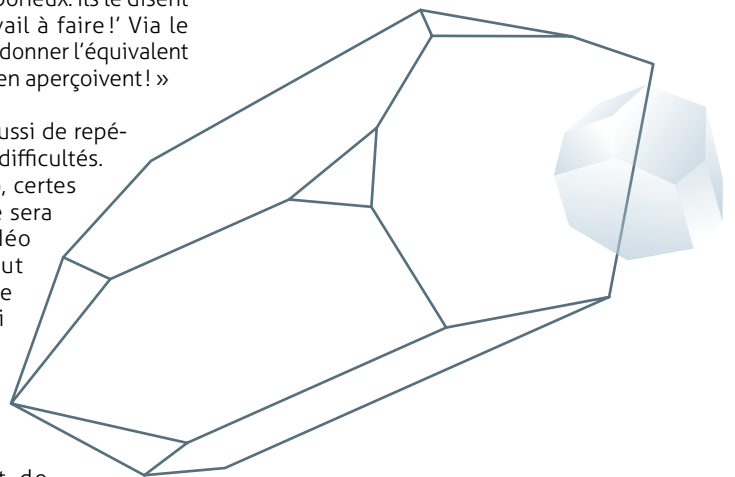
D'autres bénéfices sont pointés du doigt. L'outil, « plus attrayant », les empêche de

« zapper », tout comme les casques de se déconcentrer, observe Patrick Vanhoutte. « Quand il faut écrire, alors que ce n'est pas leur truc, c'est long et laborieux. Ils le disent d'ailleurs: 'tout ce travail à faire!' Via le numérique, on peut leur donner l'équivalent de 9 pages sans qu'ils s'en aperçoivent! »

Le numérique permet aussi de repérer plus facilement les difficultés. Sur papier ou en vidéo, certes le résultat de l'exercice sera le même mais « la vidéo permet d'observer tout ce qu'a fait l'élève et de comprendre ainsi ce qui a constitué un point bloquant ».

« Ils retrouvent aussi des postures scolaires qui leur permettent de gagner en intensité de travail et donc de progresser », constate de son côté Carole Guérin. « Et ils reprennent confiance, donc sont davantage impliqués et forcément ça donne de meilleurs résultats. » Au brevet, le taux de réussite est passé en trois ans de 53 % à 72 %. Même constat de Patrick Vanhoutte qui observe 100 % de réussite chez ses élèves au CFG (Certificat de formation générale). Examen qu'ils soutiennent en outre avec un dossier enfin « propre » !

Article réalisé en collaboration avec les Éditions EPICURE



1. Section d'enseignement général et professionnel adapté
2. Le premier du collège à avoir utilisé une station d'ardoises numériques BIC Éducation, dès septembre 2013, dans le cadre d'une expérimentation proposée par CAMIF Collectivités
3. L'établissement abrite aussi une unité pédagogique des élèves allophones arrivants et une unité localisée pour l'inclusion scolaire

LES TEXTES DE RÉFÉRENCE

LA RÉUSSITE POUR TOUS

- La circulaire n° 2012-119 du 31 juillet 2012 relative à l'information des parents.
- La circulaire n° 2012-202 du 18 décembre 2012, relative à la scolarisation des moins de trois ans.
- La circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 qui définit les conditions de mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes » complétée de l'annexe II de la circulaire de rentrée du 22 mai 2014.
- Le décret n° 2013-246 du 25 mars 2013 qui crée le Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative.
- La circulaire interministérielle n° 2013-142 du 15 octobre 2013 relative au renforcement de la coopération entre les parents et l'école.
- Le décret du n° 2013-683 du 24 juillet 2013 qui instaure le conseil école-collège, en définit la composition et les modalités de fonctionnement.
- L'instruction interministérielle du 13 février 2014 relative notamment à la mise en œuvre des places et unités d'enseignement prévues par le 3^e plan autisme.
- Le décret n° 2014-1231 du 22 octobre 2014, relatif à la composition des conseils de cycle dans le 1^{er} degré et au fonctionnement du conseil pédagogique des collèges afin de permettre la construction du lien école-collège. Il définit notamment les modalités de désignation des enseignants qui participeront au conseil école-collège et au conseil de cycle 3, ainsi que leurs rôles.
- Les décrets n° 2014-1453 et n° 2014-1454 du 5 décembre 2014 relatifs à la durée complémentaire de formation qualifiante et à la formation professionnelle des jeunes sortant sans qualification professionnelle du système éducatif.
- Le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 et la circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015 qui précisent le contenu et les modalités d'adoption du plan d'accompagnement personnalisé pour les enfants handicapés.
- Le décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 qui introduit notamment le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation.
- La circulaire du 24 décembre 2014 relative à la prévention de l'absentéisme.
- La circulaire du 18 juin 2015 qui promeut des pratiques d'achats de fournitures scolaires plus responsables, afin notamment de réduire les charges financières qui pèsent sur les familles à la rentrée scolaire.
- La circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 qui harmonise le fonctionnement des dispositifs collectifs de scolarisation des élèves en situation de handicap.
- Le décret n° 2015-1351 du 26 octobre 2015 qui introduit notamment des modifications pour représenter le baccalauréat.
- Le décret n° 2015-1394 du 2 novembre 2015 qui modifie la date d'entrée en vigueur de ces dispositions.
- Le décret n° 2016-74 du 29 janvier 2016 qui crée le diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social.
- La circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016 relative aux dispositifs d'intégration des élèves handicapés dans les établissements scolaires.
- Le décret n° 2016-1244 du 22 septembre 2016 modifiant la composition du CNIRE.
- Le décret n° 2016-1574 du 23 novembre 2016 relatif aux représentants des parents d'élèves siégeant dans les conseils départementaux, régionaux, académiques et nationaux.
- La circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016 qui détaille les dispositions prises pour la formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap.
- La circulaire n° 2016-212 du 30 décembre 2016 sur la lutte contre le décrochage scolaire qui précise notamment quelles sont les obligations de service des enseignants qui exercent des activités au titre de la MLDS (mission de lutte contre le décrochage scolaire).
- Le décret n° 2017-169 et les arrêtés du 10 février 2017 créant et organisant l'examen du CAPPEI et organisant la formation professionnelle spécialisée des enseignants du premier degré et du second degré.

UN CADRE PLUS PROPICE AUX APPRENTISSAGES

- La circulaire n° 2012-136 du 29 août 2012 relative aux assistants chargés de prévention et de sécurité.
- Le décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 qui précise les grands principes et les conditions de mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires.
- La circulaire n° 2013-017 du 6 février 2013 relative à l'organisation du temps scolaire dans le 1^{er} degré et aux activités pédagogiques complémentaires, complétée de la circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 qui en précise l'organisation.
- Le décret n° 2013-705 du 2 août 2013 qui précise les modalités de gestion du fonds d'amorçage et l'arrêt du même jour fixant les taux des aides du fonds.
- La circulaire n° 2013-100 du 13 août 2013 relative à la prévention et à la lutte contre le harcèlement à l'école.
- Le pacte pour la réussite éducative publié le 7 novembre 2013.
- Les décrets n° 2014-1205 et n° 2014-1206 du 20 octobre 2014 et l'arrêté du 17 août 2015 qui reconduisent le fonds d'amorçage dès 2014-2015.
- La circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014 qui arrête le fonctionnement des RASED et les missions des personnels qui y exercent.
- La circulaire n° 2014-184 du 19 décembre 2014 (qui remplace la circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013) pour la promotion de la généralisation des PEDT sur l'ensemble du territoire. Elle prévoit cette généralisation sur l'ensemble du territoire à compter du 1^{er} janvier 2016 et précise les conditions de sa mise en place.
- La circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016 relative à la mise en place du parcours éducatif de santé pour tous les élèves.
- La circulaire n° 2016-045 du 29 mars 2016 qui légitime la généralisation des groupes « climat scolaire » dans les académies et définit leur rôle.
- Le décret n° 2016-527 et l'arrêté du 27 avril 2016 qui créent et organisent une nouvelle spécialité « animateur » dans le BPJEPS.
- Le décret n° 2016-1049 du 1^{er} août 2016 qui pérennise les assouplissements du décret Hamon, en autorisant des dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.
- La circulaire n° 2016-165 du 8 novembre 2016 relative à l'organisation du temps scolaire dans le 1^{er} degré, à l'encadrement des activités périscolaires et aux nouvelles actions des groupes d'appui départementaux.

UNE NOUVELLE ÉDUCATION PRIORITAIRE

- La circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014 qui reprend les orientations présentées le 16 janvier 2014 par Vincent Peillon et George Pau-Langevin.
- Les décrets n° 2014-940 et n° 2014-942 du 20 août 2014 relatifs aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants des 1^{er} et 2nd degrés.
- Le décret n° 2014-941 du 20 août 2014 qui modifie certains statuts des enseignants de l'Éducation nationale.
- Les arrêtés du 30 janvier 2015 qui listent les établissements scolaires publics inscrits dans le programme REP et ceux inscrits dans le programme REP+ à la rentrée scolaire 2015.
- L'arrêté du 1^{er} août 2016 qui modifie la liste des écoles et établissements inscrits dans le programme REP+ à la rentrée 2016.
- Le décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant sur le régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles et collèges des REP et REP, entré en vigueur le 1^{er} septembre 2015.
- Les décrets n° 2016-1928 et n° 2016-1929 du 28 décembre 2016 prolongeant de deux ans supplémentaires le régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements des REP+ et REP, également appliqué aux lycées.

DES MÉTHODES ET PROGRAMMES REVISITÉS

- ▶ La circulaire conjointe n° 2013-073 du 3 mai 2013 du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du ministère de la Culture et de la Communication, relative notamment aux modalités de pilotage pour les parcours d'éducation artistique et culturelle.
- ▶ Le décret du 24 juillet 2013 n° 2013-681 relatif au Conseil supérieur des programmes, qui en définit l'organisation et le fonctionnement.
- ▶ Le décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège et qui en précise les entrées en vigueur.
- ▶ Le décret n°2013-945 du 22 octobre 2013 qui définit l'organisation et le fonctionnement du Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- ▶ La circulaire n° 2014-081 du 18 juin 2014 qui reprend les recommandations du CSP pour la mise en œuvre des programmes.
- ▶ Le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves, qui souligne le caractère exceptionnel du redoublement.
- ▶ Le plan de mobilisation de l'école pour les valeurs de la République du 22 janvier 2015.
- ▶ Le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture des élèves de six à seize ans.
- ▶ Le décret n° 2015-1929 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège, et les arrêtés qui y sont relatifs du 31 décembre 2015.
- ▶ L'arrêté du 9 novembre 2015 relatif aux programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).
- ▶ La circulaire n° 2016-183 du 22 novembre 2016 pour développer et structurer les relations École-entreprise dès l'année scolaire 2016-2017.
- ▶ L'arrêté du 27 janvier 2017 portant nomination au Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle.

ACCOMPAGNER LES MÉTIERS ET LES CARRIÈRES

- ▶ L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.
- ▶ Les arrêtés du 27 août 2013 fixant les modalités d'accréditation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation et le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ».
- ▶ Le décret n° 2013-782 du 28 août 2013 fixant les règles relatives à la composition et au fonctionnement des conseils des écoles supérieures du professorat et de l'éducation.
- ▶ La circulaire n°2014-163 du 1^{er} décembre 2014 relative au référentiel métier de directeurs d'école et la circulaire n°2014-138 du 23 octobre 2014 relative aux protocoles de simplification des tâches.
- ▶ La note de service n° 2015-055 du 17 mars 2015 qui présente les nouvelles modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public.
- ▶ L'instruction d'avril 2015 adressée aux académies afin de les mobiliser sur la mise en œuvre du plan de requalification 2015-2017 pour les personnels administratifs.
- ▶ Le décret n° 2016-851 du 27 juin 2016 qui institue une indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) au bénéfice des personnels enseignants du 1^{er} degré.
- ▶ L'arrêté du 27 juin 2016 qui fixe le taux de l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves instituée au bénéfice des personnels enseignants du 1^{er} degré.
- ▶ Le décret n° 2017-120 du 1^{er} février 2017 qui crée et précise les dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale.
- ▶ Les quatre arrêtés du 3 février 2017 qui fixent l'ouverture et les modalités d'organisation des concours de recrutement des psychologues de l'Éducation nationale.
- ▶ Le décret n° 2017-145 du 7 février 2017 fixant l'échelonnement indiciaire des psychologues de l'Éducation nationale.

LA RÉFORME DU COLLÈGE

- ▶ Le décret n° 2014-1231 du 22 octobre 2014 relatif à l'organisation d'instances pédagogiques dans les écoles et les collèges et qui définit notamment les modalités de désignation des membres du conseil pédagogique et des enseignants qui participeront au conseil école-collège et enseignants de collèges au conseil de cycle 3, ainsi que leurs rôles.
- ▶ Le décret du 15 juillet 2014 permettant la création de secteurs multi-collèges et, en application de ce décret, la circulaire du 7 janvier 2015 relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré.
- ▶ La communication faite en conseil des ministres le 11 mars 2015 pour présenter les grands axes de la réforme du collège.
- ▶ Le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 qui définit le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture des élèves de six à seize ans.
- ▶ Le décret n°2015-544 du 19 mai 2015 et l'arrêté du 19 mai 2015 qui définissent les principes de la nouvelle organisation du collège, des enseignements au collège, du suivi et de l'accompagnement pédagogique et la circulaire n° 2015-106 du 30 juin 2015 qui en précise les modalités de mise en œuvre.
- ▶ L'arrêté du 9 novembre 2015 relatif aux programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).
- ▶ Le décret n°2015-1929 et l'arrêté du 31 décembre 2015 qui précisent et fixent le cadre et le contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège.
- ▶ L'arrêté du 2 février 2016 relatif aux classes de troisième dites « préparatoires à l'enseignement professionnel ».
- ▶ La décision du Conseil d'État du 1^{er} juin 2016, qui valide l'essentiel de la réforme, « à l'exception d'une disposition relative à l'organisation du temps scolaire » (l'amplitude quotidienne ne dépasse pas 6 heures d'enseignement pour les élèves de 6^e et la pause méridienne est d'une durée minimale d'1h30), suite aux recours contre la réforme du SNES, de plusieurs associations et de particuliers.
- ▶ Le décret n°2016-1631 du 29 novembre 2016 instituant les conseils de la vie collégienne.

LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION

- ▶ Le décret n° 2014-133 du 17 février 2014 qui crée la Direction du numérique pour l'éducation et fixe ses missions et l'arrêté du même jour qui en détermine la composition.
- ▶ L'arrêté du 6 octobre 2015 d'approbation du cahier des charges de l'appel à projets e-FRAN « Territoires éducatifs d'innovation numérique-Espaces de formation, de recherche et d'animation numériques ».
- ▶ Deux arrêtés du 30 novembre 2015 relatifs à l'approbation des cahiers des charges « Collèges numériques et innovation pédagogique » et « Prestations d'ingénierie pédagogique pour la conception, la création et la mise à disposition de ressources numériques pédagogiques pour les élèves et enseignants des 3^e et 4^e cycles d'enseignement ».
- ▶ Le décret n° 2015-1929 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire.
- ▶ L'Arrêté du 21 novembre 2016 portant approbation de la convention constitutive du groupement d'intérêt public « Grande école du numérique ».

AGIR
POUR
LA RÉUSSITE
DE TOUS

VOTER
CONTRE
L'ÉCOLE DU
TRI

la ligue de
l'enseignement
un avenir par l'éducation populaire

 weblaligue

www.laligue.org

#ActeursElecteurs

70 % des enfants « de cadres et d'enseignants » accèdent au bac général contre 20 % des enfants « d'ouvriers ou d'inactifs* ». Pour réduire les inégalités à l'école, des centaines de milliers de bénévoles et des milliers de salariés s'engagent dans la Ligue de l'enseignement. **Aux élections présidentielle et législatives, faisons entendre notre voix.**

* Source : France, portrait social, INSEE (2012).



www.laligue.org



www.touteduc.fr