

Cniré

Conseil national de l'innovation
pour la réussite éducative

INNOVER POUR UNE ÉCOLE PLUS JUSTE ET PLUS EFFICACE

Synthèse des travaux du Cniré 2016-2017
pour l'ensemble des membres,
Philippe Watrelot,
président du Conseil national de l'innovation
pour la réussite éducative

29 mars 2017



Sommaire

Introduction

I - Les pièges et leviers de l'innovation

- Un mot piégé
- Innovation et expérimentation
- « Faire tomber les murs »
- Peut-on apprendre à innover?
- Passer de la formation au développement professionnel
- Innover pour quoi faire ?

II - Innover pour une école plus juste

- L'urgence de la lutte contre les inégalités
- La convergence des préconisations
- Des pistes déjà explorées
- La pédagogie peut lutter contre les inégalités
- Un changement de regard
- Faire alliance
- L'École doit faire sa part

III - Innover pour une école plus efficace ?

- Qu'entend-t-on par efficacité ?
- Un établissement formateur et innovant
- Freins
- Une nouvelle conception de la formation

IV - Propositions

Annexes

- Liste des auditions
- Liste des participants
- Rappel des propositions précédentes

Introduction : Un Conseil national rénové mais qui s'inscrit dans une histoire

C'est le 26 mars 2013 que le décret (n° 2013-246) portant création du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative auprès du ministre chargé de la réussite éducative était publié au Journal Officiel. La durée de ce Conseil était fixée à quatre ans. Son installation s'est faite le 19 avril de la même année. Le texte présentait les missions du Cniré ainsi :

« Ce conseil est chargé :

- dans le domaine de la réussite scolaire et éducative, d'émettre un avis et des propositions sur les orientations de cette politique en matière d'innovation, que lui soumet le ministre chargé de la réussite éducative

- de faire expertiser et évaluer les pratiques innovantes conduites en matière de réussite scolaire et éducative dans les territoires et dans le cadre des dispositifs existants

- d'apporter son soutien aux pratiques innovantes qu'il aura jugées les plus pertinentes et de les faire connaître dans l'ensemble du système éducatif afin d'enrichir et de renforcer les dispositifs de réussite éducative

- d'organiser le débat sur l'innovation en matière éducative avec les responsables du système éducatif, les chercheurs spécialistes, les représentants des associations ou des mouvements pédagogiques, les experts étrangers

- d'impulser l'esprit d'innovation en matière de réussite scolaire et de réussite éducative en animant avec la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) qui le pilote le réseau des conseillers académiques de recherche et développement, innovation et expérimentation. Le conseil organisera au moins une fois par an une réunion nationale de ces conseillers

- de remettre chaque année au ministre chargé de la réussite éducative un rapport sur ses travaux, présentant ses observations et propositions. »

Il n'est pas inutile de rappeler ces missions alors que le Cniré présente son ultime rapport avant sa dissolution. C'est le troisième rapport. Le premier fut remis par Didier Lapeyronnie à la Ministre Najat Vallaud-Belkacem le lundi 10 novembre 2014. Le deuxième l'a été par Françoise Sturbaut à la ministre le lundi 26 septembre 2016 à l'occasion d'un déplacement de la Ministre à Grenoble.

La démission de Didier Lapeyronnie, premier président du Conseil a perturbé le rythme de travail et de production des rapports. Françoise Sturbaut a accepté d'assurer l'intérim pour finaliser le deuxième rapport. La nomination de Philippe Watrelot, ancien membre de ce Conseil au titre du Collectif des associations partenaires de l'École (CAPE), comme nouveau président du Cniré, a été annoncée par un arrêté du 26 septembre 2016.

Le décret du 22 septembre 2016 modifiait légèrement la composition du Conseil. Il s'agissait de tenir compte des évolutions de postes d'une partie de ses membres (la composition du Conseil est en annexe de ce rapport). Étaient inclus également des représentants des Écoles supérieures du professorat et de l'Éducation (Espe) et de l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR). Le décret mentionne également que « *Le Conseil national associe à ses travaux, en tant que de besoin, le Conseil supérieur des programmes et le Conseil national éducation-économie.* »

C'est donc un Conseil rénové qui s'est mis au travail. La première réunion s'est tenue le 9 novembre 2016. Ensuite, le Cniré s'est réuni quatre fois (dont une séquence de deux jours). Nous avons donc travaillé dans un temps assez court puisque l'objectif était de produire un ultime rapport pour fin mars 2017 à l'occasion de la journée de l'innovation. Dans un tel délai, il était important de s'appuyer sur le travail précédent mais surtout de se mettre d'accord très vite sur le choix de la problématique de cette dernière session de travail.

C'est ce qui s'est produit dès la première réunion, où les membres présents ont accepté de travailler dans la direction proposée par le nouveau président : « Innover pour une école plus juste et plus efficace ». C'est aujourd'hui le titre de ce rapport qui a été, tout au long de ces séances de travail, nourri des réflexions de la quarantaine de membres de ce Conseil organisées en trois ateliers (nous avons repris le terme de « fabrique » qui avait été retenu les années précédentes). L'autre choix, mis en avant dès la première réunion, a

été de s'en tenir à une dizaine de propositions. Il ne s'agit pas seulement d'une option dictée par les délais, mais l'expression d'une volonté de communiquer et de frapper les esprits avec des préconisations qui se veulent systémiques et ouvrant chacune plusieurs voies possibles.

Si l'accord s'est fait si vite sur le titre c'est parce que le constat et les valeurs sont partagés par l'ensemble du Conseil. Nous ne nous accommodons pas d'une situation qui fait de l'École Française une école inégalitaire où l'origine sociale joue un rôle si déterminant dans la réussite éducative. Nous voulons améliorer notre École pour qu'elle puisse travailler plus efficacement au service de la réussite de tous les élèves. C'est parce que la lutte contre les inégalités est la priorité absolue qu'il faut innover et construire une école plus efficace. C'est ce qui est au cœur de notre engagement et du travail de ce Conseil et ce qui nous rassemble.

Dans la suite de ce rapport, nous détaillerons les différents éléments que nous venons d'évoquer. Nous reviendrons d'abord sur la définition même de l'innovation qui est au cœur de la mission de ce Conseil pour insister ensuite sur cette double nécessité : justice et efficacité. Nous détaillerons enfin les propositions que nous souhaitons présenter pour cet ultime rapport.

Avant d'aller plus loin, même si ce rapport est l'expression d'un travail collectif, le principal rédacteur qui en est le président, voudrait dire ici très simplement sa joie et sa fierté d'avoir animé les travaux de ce Conseil durant cette période courte, mais intense. Un collectif marqué par une grande diversité et qui a su travailler dans la même direction et avec beaucoup d'implication et d'engagement. À l'image, finalement de ce que peuvent être les équipes dans les établissements lorsqu'elles se réunissent et travaillent ensemble pour innover, expérimenter et au service d'une école plus juste, qui lutte contre les inégalités.

Précision de lecture : si dans ce rapport on parle d' « enseignants », c'est bien souvent pour ne pas alourdir la phrase ou éviter les répétitions. Il faut inclure évidemment dans ce terme imprécis l'ensemble des membres de la communauté éducative qui « rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'école ou en relation avec elle, participent à l'accomplissement de ses missions » [Eduscol] (Personnels de l'école, parents d'élèves, infirmiers ou infirmières...) On parlera aussi de « professionnels de l'éducation » ou d'« acteurs de l'éducation »

De même, il peut arriver qu'on utilise le terme d' « établissements » qui renvoie en principe à l'enseignement secondaire (collèges, lycées,...) en y incluant aussi les écoles du premier degré.

I - Les pièges et leviers de l'innovation

Les deux premiers rapports du Cniré abordaient évidemment déjà le thème de l'innovation. Ce troisième et dernier rapport l'envisagera sous un angle différent, car l'actualité se charge de remettre à l'ordre du jour certaines questions. On voit bien qu'aujourd'hui la question de l'innovation est présente dans l'actualité sous diverses formes. Certains enseignants « innovants » sont mis en avant et souvent présentés comme « rebelles » à l'institution. De plus en plus d'initiatives se développent hors du service public. L'injonction à l'innovation apparaît presque comme un repoussoir pour un certain nombre d'enseignants. L'innovation est donc toujours à l'agenda médiatique et l'objet de nombreux débats. Cela mérite que l'on revienne sur la conception de l'innovation que nous souhaitons promouvoir.

Un mot piégé

Dans le premier rapport, on trouve notamment une introduction sur la notion même d'innovation qu'il est utile de rappeler aujourd'hui tant elle éclaire certains débats très contemporains.

Le rapport de 2014 définit l'innovation ainsi : *« Une pratique innovante est une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages. En cela, elle promeut et porte les valeurs de la démocratisation scolaire. Prenant appui sur la créativité des personnels et de tous les élèves, une pratique innovante repose également sur une méthodologie de conduite du changement. Le partenariat permet à l'équipe d'enrichir son action grâce aux ressources de son environnement. Chacun de ces points ne suffit pas à lui seul, mais combinés font d'une action une pratique innovante dans sa conduite et ses effets. »*

Cette définition nous rappelle qu'une des difficultés tient à la manière dont la personne innovante est trop souvent présentée à l'opinion publique par les médias. On y aime les belles histoires individuelles d'enseignants qui se dressent contre une administration qui les bloque et les empêche d'innover. Nous avons de nombreux exemples récents de succès de librairie et d'« héroïsation » de l'enseignant innovant dans les médias.

Un enseignant innovant c'est bien, une équipe innovante c'est encore mieux ! Même s'il faut saluer et encourager les «enseignants innovants», il est tout aussi important de mettre en évidence et d'analyser la dimension collective et institutionnelle qui permet aux projets de se développer, de se diffuser et de survivre à leurs initiateurs. Car ce qui fait le succès d'une innovation c'est sa diffusion et sa pérennisation, c'est aussi ce que nous dit cette définition qui est toujours la nôtre. Finalement, tout comme pour les innovations dans le monde économique, la réussite est atteinte lorsqu'elle se massifie pour devenir une pratique nouvelle et généralisée.

Une autre des difficultés actuelles de l'innovation tient à la manière dont celle-ci est aujourd'hui perçue par une bonne partie de l'opinion enseignante.

« *On le fait déjà* » est une des réponses les plus courantes en réaction à ce qui est préconisé et vite ressenti comme « injonction à l'innovation » pour de nombreux enseignants. Ceux-ci perçoivent le discours institutionnel comme injonctif et culpabilisateur où l'on prescrirait un idéal qui serait non seulement irréaliste, mais qui méconnaîtrait la réalité du terrain et leurs pratiques. Pour certains enseignants, l'innovation n'est qu'un terme à la mode, un élément de langage managérial. Et face à ce qu'ils perçoivent comme une injonction institutionnelle, leur réponse est de dire qu'on peut être sérieux, engagé, passionné et même inventif, sans pour autant être « innovant ».

Ce discours doit être entendu et ne doit pas être catalogué immédiatement comme relevant de la déploration enseignante et de la « résistance au changement » (autre terme piégé). L'institution doit en tenir compte et cette réflexion a été au centre de nos débats durant la première journée de travail du Cniré.

Enfin, l'innovation est souvent associée, aujourd'hui à tort ou à raison, à des initiatives privées. On présente une enseignante comme « contrainte » de quitter le système public, on valorise dans les journaux télévisés des écoles « nouvelles » (avec quelquefois des recettes du passé) fonctionnant dans le privé hors-contrat, on laisse entendre implicitement ou explicitement que le système public est incapable d'évoluer et d'accepter les expérimentations. Cela amène une partie des enseignants à avoir une vision biaisée de l'innovation et à la refuser au nom d'une logique de défense du service public. Ce qui laisse le champ libre à une logique marchande et élitiste. Il est indispensable de sortir de ce piège. D'abord en tenant compte que ces innovations médiatisées se développent sur les

lacunes et les difficultés du service public. Mais aussi, et c'est un des objets et des enjeux de ce rapport, en montrant que, contrairement à une idée souvent répandue, celui-ci est capable d'innovations et d'expérimentation au service de tous et pas seulement de quelques-uns. Nous nous situons résolument dans la défense d'un service public efficace, capable d'évoluer et au service de la réussite de tous.

En résumé, il y a donc un ensemble de pièges à éviter lorsque l'on parle de l'innovation. Celle-ci est trop souvent perçue comme une injonction permettant de mettre en avant des individus ou des expériences singulières avec un discours culpabilisant au détriment de l'action quotidienne des enseignants engagés dans une « pédagogie ordinaire » au sein d'un service public qui évolue constamment.

La mission du Cniré est donc d'éviter ces pièges communicationnels avec en particulier celui d'un discours surplombant sur l'innovation et de continuer à valoriser « ce qui se fait déjà » et les changements à « bas bruit » au sein de la machine Éducation nationale. « *Moins prescrire l'idéal et mieux soutenir l'existant* » pour reprendre une formule empruntée à Françoise Lantheaume. C'est pourquoi le Cniré a voulu se placer tout au long de son existence et encore dans cette dernière et courte période comme un observatoire des pratiques enseignantes plus que comme un prescripteur. Nous en ressortons avec la conviction que ce qui importe c'est autant la démarche de recherche que l'innovation en elle-même comme le soulignait déjà le premier rapport.

Innovation et expérimentation

Nous ne sommes pas les seuls à développer ce point de vue et encore moins à réfléchir sur l'innovation. Dans le rapport annuel 2015 des inspections générales¹, on trouve aussi cette mise en garde sur les dangers de l'injonction à l'innovation : « *dire à un enseignant qu'il doit innover, c'est suggérer qu'il ne le fait pas d'ordinaire et limiter en même temps l'autonomie propre à l'innovation* » (p. 22)

¹ Rapport annuel des Inspections générales 2015

Inspection générale de l'Éducation nationale / Inspection générale de l'administration, de l'Éducation nationale et de la Recherche

Rapporteurs et pilotes : Pascal-Raphaël Ambrogi (IGAENR), Dominique Rojat (IGEN) Yves Cristofari (IGEN), Bertrand Richet (IGEN)

Dans ce rapport, une piste intéressante est de distinguer aussi l'innovation de l'expérimentation. Si l'un comme l'autre de ces deux termes désignent un processus (suffixe en « tion »), on peut dire que l'innovation relève du jugement alors que l'expérimentation relève du fait. En d'autres termes, on peut décider de ce qui est innovant ou non tandis que l'expérimentation s'impose comme telle. Pour reprendre une typologie développée par Alain Michel² sur les échelles d'innovation, il y a donc une tension entre l'aspect micro (le niveau individuel ou celui d'une équipe) et la dimension macro (le niveau du système) où peuvent se généraliser les pratiques. Pour notre part, nous avons surtout placé notre réflexion au niveau de la position charnière de la *méso-innovation* (c'est-à-dire celle de l'établissement) pour faire en sorte que l'innovation ou la capacité d'inventivité des enseignants n'en reste pas au seul aspect individuel pratiquée dans le secret de la classe mais partagée, débattue et diffusée au sein de l'équipe.

Plutôt que de parler d'« enseignants innovants », il nous semble plus pertinent de parler d'enseignants ou de praticiens dans une démarche de recherche. D'abord parce que « innover » n'est pas un but en soi mais un moyen, comme le rappellent souvent les membres du Conseil. Et surtout parce qu'on peut et on doit même se méfier des innovants solitaires qui pensent tout seul – ou presque – avoir trouvé LA bonne méthode et auraient perdu tout sens réflexif. On devrait, nous semble-t-il, parler plutôt de droit à l'expérimentation que d'innovation. Expérimenter, chercher, plutôt qu'à tout prix innover...

« Faire tomber les murs »

Derrière la question de l'innovation, il y a aussi une question bien plus large qui est celle de la gouvernance au sein de l'Éducation nationale. On peut citer de nouveau le premier rapport de 2014 : « *L'innovation associe la recherche nécessaire d'un assouplissement des « rigidités », qu'elles soient pédagogiques, professionnelles ou institutionnelles afin de gagner plus de liberté et d'efficacité dans le travail et la nécessité tout aussi grande de renforcer la capacité des acteurs, non seulement en élargissant leur espace d'initiative et*

² Alain Michel, IGEN, « L'innovation, hasard ou nécessité? » paru dans Pratiques innovantes - Débattre. L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative, qui constitue les actes des universités d'été de La Baume-lès-Aix les 25-29 août 1997 et Rennes les 6-10 juillet 1998. Publication du Scéren (CNDP) de 2002.

d'action ainsi que leurs perspectives mais aussi en augmentant sensiblement leurs compétences et leurs responsabilités. L'innovation ne peut être pensée et envisagée du seul point de vue des équipes et des acteurs qui s'y engagent, elle implique aussi des conditions organisationnelles et des changements institutionnels. Avant de renforcer les acteurs, elle invite à faire « tomber les murs » ».

Si l'Éducation nationale développe un discours sur l'innovation et cherche à la promouvoir à l'aide du département « recherche - développement –innovation - expérimentation » (DRDIE) et sa déclinaison dans les académies avec les CARDIE³, il faut en effet s'interroger sur la capacité d'un système bureaucratique et centralisé à produire de l'innovation. Cette promotion risque de n'être qu'un discours creux et incantatoire si cela ne se traduit pas dans des actes et dans des structures favorables.

Le système éducatif reste construit sur une logique très hiérarchique et jacobine. Cela génère des effets indésirables : force d'inertie, faible adaptabilité aux situations locales, lourdeur des contrôles... Il contribue ainsi à l'infantilisation et la déresponsabilisation des acteurs et est donc peu propice à l'innovation.

Sans considérer qu'il faut en faire des modèles, on pourrait s'inspirer de certaines des réformes menées dans d'autres pays et dans d'autres ministères. Passer d'une logique « *top-down* » (du haut vers le bas) à une logique « *bottom-up* » (du bas vers le haut) et à des circulations « horizontales » signifierait qu'on donne plus d'autonomie locale aux établissements pour qu'ils puissent innover et proposer des solutions pédagogiques plus adaptées aux contextes locaux. Pour éviter les dérives et la rupture de l'égalité républicaine, il faudrait alors que les missions assignées à l'École et à chaque niveau soient plus claires : un système plus ferme sur les finalités et plus souple sur les procédures. Pour cela, il faut passer d'un contrôle *a priori* à un contrôle *a posteriori* et faire évoluer le rôle des fonctions d'encadrement. Cela suppose une dissociation des fonctions d'animation et d'évaluation de l'inspection. Une évaluation qui pourrait d'ailleurs être plus collective qu'individuelle.

Bien sûr, dans cette administration centralisée et homogène, on trouve malgré tout des « îlots » d'innovation soutenus par les CARDIE : des écoles où se sont regroupés quelques pédagogues, des établissements secondaires publics innovants. Le défi de ces structures

³ CARDIE : Cellule académique recherche - développement –innovation -expérimentation

est de dépasser l'« entre soi », de ne pas s'adresser uniquement à un public de « décrocheurs » et de parvenir à infuser dans l'enseignement classique. Sinon, on court le risque qu'elles ne soient, au final, que des alibis justifiant par ailleurs l'inertie du système, des « réserves d'indiens » pour reprendre une expression utilisée dans nos travaux.

Peut-on apprendre à innover ?

La question de la formation a souvent traversé nos travaux. La présence de formateurs (ÉSPÉ, ESENER, ...) nous a amenés à plusieurs reprises à envisager cette problématique. Dans quelle mesure la manière dont les enseignants sont formés peut-elle favoriser la résistance au changement ou au contraire l'innovation ? L'enjeu est d'abord de construire une identité professionnelle qui permette de dépasser la seule référence disciplinaire (dans le second degré) et d'offrir une vision plus large du métier. En somme, construire une « culture commune » qui soit à la base d'un travail collectif et coopératif. La formation initiale avec la mise en place des ÉSPÉ est en cours de rénovation et cherche à devenir plus professionnalisante, de même les cadres (chefs d'établissement, inspecteurs...) sont eux aussi sensibilisés à cette question. Mais, le Cniré est fondé à se demander si la formation est à la hauteur des enjeux.

Y-a-t-il des compétences à construire pour favoriser la capacité à innover ?

On peut évoquer brièvement quelques pistes :

- Le travail en équipe, cela s'apprend et s'exerce. Les techniques d'animation de groupe sont indispensables pour construire des projets collectifs et ceci dès la formation.
- Le partenariat aussi, on peut s'y former. La plupart des projets innovants sont des dispositifs qui impliquent des intervenants extérieurs. La relation et le travail partagé avec les parents est également une des clés de la réussite de bien des projets. Une formation initiale de qualité (en lien avec l'éducation populaire et les associations de parents) devrait donner des outils pour penser, expérimenter et agir dans cette direction.
- L'analyse de pratiques est un levier du développement professionnel. Dès l'entrée dans le métier, elle permet d'installer une posture réflexive indispensable. Tout comme l'écriture professionnelle qui fait partie intégrante de cette compétence.
- Se mettre dans une logique de recherche et d'expérimentation, formuler des hypothèses, produire soi-même des écrits professionnels, sont des postures indispensables.

Nous évoquons plus haut l'expression de « praticiens en recherche », elle peut prendre tout son sens ici. Un professionnel innovant ce serait d'abord quelqu'un qui considère que rien n'est jamais acquis et qui est capable de se remettre en question. Et cela suppose que les professionnels de l'éducation connaissent les travaux des chercheurs et s'en inspirent.

- Innover dans la formation est nécessaire pour former à l'innovation. Il y a un principe d'isomorphisme : on enseigne souvent comme on a été formé. La formation doit donc être l'occasion d'éprouver de nouvelles formes d'enseignement et de travail et de mettre les personnes en formation dans une situation innovante et qui leur permette ensuite de la transférer et l'adapter avec des élèves.

Mais au-delà de la formation initiale, la condition majeure du changement et de l'amélioration des pratiques est surtout celle de la formation continue. Comment peut-on considérer qu'on est formé une fois pour toutes ? Une occasion a été ratée dans les propositions du quinquennat et dans les négociations sur le métier. On aurait pu instituer une obligation de formation continue pour les enseignants sous forme d'un droit opposable. Elle aurait été un levier important pour enclencher une dynamique mobilisant à la fois l'Éducation nationale elle-même et en particulier les ÉSPÉ, mais aussi les mouvements pédagogiques qui auraient pu ainsi contribuer à cette évolution indispensable.

Passer de la formation au développement professionnel

Dans l' « arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » qui définit les quatorze compétences attendues de l'ensemble des enseignants et en particulier des enseignants débutants, on trouve la mention d'une quatorzième compétence libellée ainsi :

« 14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

- *Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.*
- *Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.*
- *Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.*

- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles. »

Dans les précédentes formulations (référentiel de 2007 puis de 2010) qui énuméraient dix compétences attendues, la dixième était intitulée « Se former et innover ». Le changement de termes n'est pas de pure forme. Il renvoie à une nouvelle perspective.

Si l'on peut se réjouir que la formation initiale ait repris de la consistance depuis la création des Espe et la reprise d'une formation en alternance, à de nombreuses reprises dans les travaux du Cniré, a été pointé l'insuffisance de la formation continue. Or, c'est une des clés de l'innovation. À quelles conditions les enseignants peuvent-ils faire évoluer leurs pratiques pour faire réussir tous les élèves si ce n'est en les confrontant régulièrement à la recherche et à la réflexion collective ?

« Le développement professionnel est un processus de long terme offrant des occasions régulières et variées de contacts et d'apprentissage avec les collègues. Il donne lieu à une programmation des activités de formation partant des besoins et des problèmes rencontrés par les enseignants dans leur travail au quotidien. Il rend compte de la manière dont les enseignants sont confrontés à diverses expériences les amenant à étudier systématiquement leur enseignement : ateliers, rencontres entre pairs, activité de mentorat mais aussi lecture et confrontation avec des travaux de recherche » (F. Muller, R. Normand⁴).

Cette conception du développement professionnel, au service d'une innovation et d'une expérimentation au plus près des besoins des élèves, pourra le mieux s'exprimer dans le cadre d'un établissement formateur et intégrateur. C'est ainsi que l'École peut être plus efficace comme nous essaierons de le montrer plus loin.

⁴ F. Muller, Romuald Normand, *École : la grande transformation ? Les clés de la réussite* ESF Paris 2013

Innover pour quoi faire ?

Les inspections générales, dans le rapport annuel 2015 que nous avons déjà évoqué, mettent en évidence l'émergence de quatre critères de définition du processus de l'innovation :

- nouveauté
- valeurs
- pouvoir
- changement

La notion de nouveauté est associée à l'idée de créativité ou d'inventivité. Dans l'innovation, il y a l'idée de remise en cause des routines, elle s'oppose à la répétition. Innover c'est donc trouver des solutions originales et adaptées à la situation et au contexte dans lequel elles s'appliquent. C'est aussi ce qui montre la limite des « bonnes pratiques » dans la mesure où il ne peut y avoir standardisation d'un dispositif importé et plaqué tel quel sans qu'il y ait adaptation et inventivité des acteurs de terrain. Comme le formulait un des membres du Conseil : on innove pour diversifier et fournir des alternatives, pas forcément pour généraliser.

Les valeurs sont essentielles. On peut innover pour quelques-uns ou pour la réussite de tous. Innove-t-on pour une école rêvée et élitiste ou pour améliorer l'école existante ? Cette question a été au cœur de la réflexion du Conseil et c'est ce qui justifie le titre donné à ce rapport « Innover pour une école plus juste et plus efficace ». On n'innove pas pour innover dans une sorte d'injonction et d'exaltation un peu vaine, mais pour répondre à une nécessité et à des principes. L'innovation n'est pas une valeur en soi, c'est une démarche au service de valeurs (*cf.* Partie II).

Le pouvoir est une question trop souvent négligée dans les analyses du fonctionnement du système éducatif. L'innovation est considérée comme un levier important au service de la transformation du système éducatif. Mais elle est aussi le produit d'une tension entre la volonté affichée par les autorités d'innover et les résistances diverses qui peuvent s'exprimer. À la fois, celle de certains enseignants qui perçoivent dans cette volonté d'innover de l'institution, l'injonction d'une innovation « labellisée » et une remise en cause de leur liberté pédagogique, mais aussi la résistance d'une technocratie qui, face à l'innovation venue du terrain, peut avoir un réflexe de défense de son périmètre/territoire

et de son pouvoir. Pour certains, l'innovation est hors de l'espace institutionnel, pour d'autres elle doit aller dans le sens défini par les autorités. « *Et si innover, aujourd'hui, c'était appliquer les textes ?* » Cette réflexion surgie lors de nos auditions montre bien la nécessité de « *faire tomber les murs* » et de réfléchir à une nouvelle forme de gouvernance qui permette de dépasser les représentations et les méfiances réciproques.

Le changement est logiquement associé à l'innovation. Mais il ne s'agit pas, bien sûr, de « changer pour changer », mais parce que ce changement est nécessaire. Là aussi, cela peut se heurter aux inquiétudes des personnels dans la mesure où le changement n'est plus forcément associé à la notion de progrès et peut même être vu comme une menace pour le métier et l'identité professionnelle. La « réforme » est souvent vécue comme une remise en cause et une critique des pratiques professionnelles des enseignants. Les enseignants innovants et l'innovation pédagogique en général sont alors perçus comme des reproches faits à tous les enseignants, voire une agression. La question devient donc alors, là aussi, celle de la conduite du changement comme la définition nous le rappelle. Elle doit se faire au plus près du terrain, dans une logique de réseau et en privilégiant les changements « à bas bruit » s'appuyant sur l'existant et les pratiques réelles plutôt que sur un modèle idéal et culpabilisant.

Si on reprend la définition de l'innovation que le Conseil s'était forgée en 2014 et que nous citons au début de ce chapitre, on retrouve tous ces éléments. Nous indiquons qu'« *une pratique innovante est une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages.* » Cette conception de l'innovation prend « *appui sur la créativité des personnels et de tous les élèves* ». Et nous rajoutons également que ce processus d'innovation ne peut se faire qu'accompagné d'« *une méthodologie de conduite du changement* » qui modifie les rapports de pouvoir et la gouvernance. Et surtout, les valeurs qui nous animent sont avant tout « *celles de la démocratisation scolaire* ». C'est sur ce point que nous allons maintenant mettre l'accent.

II - Innover pour une école plus juste

Il y a deux dimensions dans le titre du Conseil : « innovation » et « réussite éducative ». Nous avons beaucoup réfléchi à la première, mais peut-être moins à la deuxième cependant présente dans les deux rapports précédents. Pour tous les membres de ce Conseil, il s'agit bien sûr de la réussite de tous et pas seulement de quelques-uns. L'enjeu devient alors celui de la lutte contre les inégalités dans un système éducatif où elles sont fortes. En quoi l'innovation peut-elle être un moyen de lutter contre les inégalités à l'école et permettre la réussite de tous ? Comment les « innovations » (pédagogiques, organisationnelles...) peuvent-elles permettre de lutter contre les inégalités ? Comment dans ma classe, dans mon établissement, sur mon territoire, puis-je y contribuer ?

L'urgence de la lutte contre les inégalités

Les travaux du Cniré « nouveau » se sont situés dans le contexte de débats sur l'École marqués par ce thème des inégalités. En septembre 2016, le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (Cnesco) publiait un rapport intitulé « *Inégalités sociales et migratoires : comment l'École amplifie-t-elle les inégalités ?* »⁵ Ce travail collectif (22 équipes de chercheurs) a permis de mesurer et de comprendre l'ampleur et les formes réelles des inégalités sociales et migratoires et comment l'école française fabrique de l'injustice scolaire⁶.

En décembre de la même année, l'OCDE a publié le rapport PISA 2015 (Programme international de suivi des acquis des élèves ou *Program for international Students assessment*)⁷.

Au-delà de la logique de palmarès qui n'est pas le point le plus intéressant de ce type de rapport, on doit surtout noter qu'il confirme ce qui était déjà mis en évidence dans les précédentes publications. Dans le résumé fourni par l'OCDE, on peut lire la phrase suivante qui résume l'essentiel de ce qu'il faut retenir: « *Dans tous les pays et économies participant à l'enquête PISA 2015, les élèves de 15 ans les plus défavorisés (quartile*

⁵ <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>

⁶ Rappelons cependant que les données sur lesquels ces travaux s'appuient sont, pour l'essentiel, antérieurs à 2012.

⁷ <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>

inférieur de l'indice du milieu socio-économique) sont moins susceptibles de réussir à l'école que leurs camarades plus favorisés (quartile supérieur de l'indice du milieu socio-économique). La différence de résultats entre ces deux groupes d'élèves est particulièrement marquée en France, où la relation entre performance et milieu socio-économique des élèves est l'une des plus fortes parmi les pays et économies participant à l'enquête PISA 2015. En d'autres termes, plus on vient d'un milieu défavorisé en France, moins on a de chances de réussir à l'évaluation PISA 2015 ». Pour le dire autrement, la France est le pays du grand écart. Avec une école qui est efficace pour une grande partie de ses élèves, mais qui ne parvient pas à faire réussir 20 à 30% d'enfants. En 2015 comme en 2006, 8% de nos élèves se positionnent parmi les plus performants de l'étude PISA. Et 22% parmi ceux en difficulté. Et la France reste donc, année après année, enquête après enquête, un des pays où l'origine sociale joue le plus dans la réussite scolaire. Et nous pouvons constater, à la suite d'un bon nombre d'analyses, que les pays dont les élèves sont les meilleurs sont aussi ceux qui réduisent le plus les inégalités.

Ce rapport de l'OCDE, tout comme l'enquête *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2015* pilotée par *l'International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA)* ainsi que celui du Cnesco ont été l'objet des discussions du Conseil durant la séance du 14 décembre 2016. Nous avons échangé sur les constats, mais aussi sur les préconisations faites dans un rapport annexe du Cnesco intitulé « Ce que les enquêtes internationales (PISA, TIMSS) peuvent nous dire de l'École française »⁸ ainsi que dans une brochure de l'OCDE remise à la Ministre le jour de la présentation de PISA le 6 décembre 2016 « PISA 2015, les défis du système éducatif Français et les bonnes pratiques internationales »⁹. Enfin, nous nous sommes aussi appuyés sur le rapport de Jean-Paul Delahaye « *Grande pauvreté et réussite scolaire* »¹⁰ Son auteur a été auditionné le 26 janvier par le Cniré.

Face à l'urgence de la lutte contre les inégalités décrites depuis tant d'années et confirmées par ces rapports, l'enjeu du travail des membres du Cniré a été de travailler sur

⁸ <https://www.cnesco.fr/fr/pisa-et-timss-que-retenir-sur-letat-de-lecole-francaise/>

⁹ <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brochure-France.pdf>

¹⁰ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf

des préconisations et donc de réfléchir collectivement à la manière dont on pouvait innover pour aller vers une École plus juste.

La convergence des préconisations

Les rapports évoqués plus haut (PISA et Cnesco), s'accompagnaient de préconisations que nous avons prises en compte dans nos travaux. Il va de soi que nos travaux ne prétendent pas à l'originalité et se nourrissent, des réflexions antérieures. La plaquette de l'OCDE « *PISA 2015, les défis du système éducatif Français et les bonnes pratiques internationales* » recense les « bonnes pratiques » dont la France pourrait s'inspirer et pointe quatre défis à relever pour notre système éducatif en s'appuyant sur de nombreux exemples étrangers :

- Rendre le système éducatif plus équitable en France et soutenir les élèves et les établissements défavorisés
- Lutter contre l'échec scolaire dès le plus jeune âge
- Améliorer la qualité de l'enseignement et de la transmission du savoir dans le primaire et le secondaire, et revaloriser le métier d'enseignant
- Rehausser la qualité et la valorisation des filières professionnelles au lycée

Quant à la note d'actualité du Cnesco intitulée « *Ce que les enquêtes internationales (PISA, TIMSS) peuvent nous dire de l'École française* » elle s'intéresse elle aussi à ce qui se fait à l'étranger et repère quatre axes principaux dans les politiques qui sont menées :

« 1. Une continuité dans les politiques scolaires, au-delà d'une décennie, grâce à un consensus trans-partisan, des politiques scolaires fondées sur les résultats de la recherche et sur une vision sociétale forte (société égalitaire) et économique claire (l'éducation comme une ressource pour l'innovation et la recherche-développement dans une économie mondialisée de la connaissance).

2. Le caractère systématique et cohérent des politiques scolaires qui assurent des liens forts entre des programmes scolaires, des formations initiales (mais surtout continues) des enseignants leur permettant de les mettre en œuvre, des matériaux pédagogiques solides pour les aider à construire leurs cours, des banques d'évaluations diagnostiques des élèves pour donner des repères aux enseignants et dont l'analyse permet en retour d'amender les

programmes pour les rendre plus efficaces. Tous les maillons de la chaîne vertueuse de l'éducation sont pensés.

3. Un soutien au travail des enseignants qui ne sont plus isolés dans leur classe : intervention d'enseignants spécialisés dans la didactique de certaines disciplines quand les enseignants rencontrent des difficultés avec des élèves au primaire, mentorat entre enseignants dans les établissements pour développer les réflexions entre pairs, auto-évaluation dans les établissements qui peut être pratiquée avec l'aide de personnels ressources extérieurs aux établissements.

4. Une centration sur la gestion de la difficulté scolaire et la différenciation pédagogique dès le primaire qui permet au modèle du collège unique de fonctionner efficacement dans tous ces pays : formation initiale et continue qui intègrent fortement ces pédagogies, dispositifs spécifiques aidant les enseignants à repérer les élèves en difficulté en amont et à traiter ces difficultés au sein de la classe (maître supplémentaire spécialisé dans la didactique de certaines disciplines...). »

Il y a donc une certaine convergence des constats et préconisations. C'est aussi ce que nous avons constaté avec l'audition de Romuald Normand, Professeur en management, innovation et politiques de l'éducation à l'ESSEC, invité par le Cniré le 25 janvier 2017. Il s'est livré à une analyse comparative sur ce même thème où il a mis en évidence le rôle majeur de l'effet établissement et des pratiques collaboratives. Il a également insisté sur le travail en réseau et le développement professionnel.

Jean-Paul Delahaye, de l'Inspection générale de l'éducation nationale et ancien directeur de la Direction générale de l'enseignement scolaire, invité le 26 janvier 2017, nous a rappelé, quant à lui, que « *l'échec scolaire des plus pauvres n'est pas un accident. Il est inhérent à un système qui a globalement conservé la structure et l'organisation adaptées à la mission qui lui a été assignée à l'origine : trier et sélectionner.* ». Il a insisté sur la nécessité de la mixité sociale et scolaire et préconisé une « *pédagogie plus explicite* » et un soin particulier accordé aux transitions entre les différents degrés qui sont les plus mal vécus par les plus modestes.

Marie-Aleth Grard, dans un rapport mené conjointement à celui de Jean-Paul Delahaye et qui a donné lieu à un avis du Conseil économique, social et environnemental (CESE) « *Une école de la réussite pour tous* », affirmait dans cet autre rapport que « *toutes les*

pédagogies ne se valent pas. Il y en a qui permettent une vraie réussite de tous », et elle citait en particulier la pédagogie de la coopération « qui doit être renforcée car elle permet à tous les enfants de se mettre en route, de développer l'estime de soi, une véritable envie d'apprendre et de comprendre ».

Des pistes déjà explorées

Comme le montrent ces rapports, notre système scolaire a gardé des façons de faire qui favorisent les élèves rapides, les élèves à l'aise, ceux qui comprennent bien les attentes de l'école et qui sont aidés par leurs familles. Il ne permet pas assez aux enfants des milieux populaires de trouver du sens à l'école, dans ses contenus et ses méthodes. Ceux-ci et leurs familles ressentent aussi souvent un décalage voire une méfiance à l'égard de l'École.

Rendre les attentes de l'École, les programmes et leurs évaluations plus explicites, faire en sorte que les apprentissages soient reliés à des questionnements, dans des situations pédagogiques vivantes, faire « alliance » avec tous les parents et particulièrement ceux qui sont les plus éloignés de l'École, sont autant de pistes pour donner plus de sens et de proximité avec la culture scolaire. C'est ce que nous avons voulu explorer avec deux « fabriques » l'une intitulée « Fabrique de l'explicite et de la motivation » pour réfléchir sur la pédagogie et les pratiques de classe et l'autre intitulée « Fabrique des alliances éducatives » afin de travailler sur les transitions et les liens entre les différentes parties prenantes de l'éducation.

Cette réflexion se situe dans le prolongement des travaux déjà menés sur cette question à l'occasion des précédents rapports du Conseil.

Le premier rapport remis en 2014 était organisé autour de trois « fabriques » et faisait 25 propositions :

- La « Fabrique de l'engagement », groupe orienté vers le renforcement de l'engagement des élèves et des enseignants dans leurs activités.
- La « Fabrique de l'ouverture », groupe orienté prioritairement vers l'ouverture de l'école aux parents et aux familles.
- La « Fabrique de la compétence », groupe orienté vers le renforcement des compétences des élèves et des personnels de l'éducation.

Le deuxième rapport remis en septembre 2016, mettait quant à lui l'accent sur la coopération, la vie de l'élève, la parole et les parcours. On y trouve aussi une problématique axée sur les territoires. Il comprend 42 propositions qui, elles aussi, ont déjà comme objectif de favoriser la réussite de tous. Les réflexions de cette dernière et courte période s'appuient évidemment sur ces travaux antérieurs et ne se sont pas interdit de reprendre des propositions déjà formulées dans les précédents rapports.

La pédagogie peut lutter contre les inégalités

De nombreux travaux¹¹ ont montré que ce qui créait des inégalités à l'école résidait dans le « rapport au savoir » et donc dans la difficulté qu'avaient certains élèves à comprendre le sens des apprentissages. De même, on sait aussi que le passage d'un degré à un autre est souvent synonyme de difficultés pour certains élèves qui ne comprennent pas bien le changement dans les exigences. Lutter contre les inégalités à l'École, c'est donc faire en sorte que les élèves les plus fragiles comprennent mieux ce qui leur est demandé et le sens de ce qu'on attend d'eux et qu'on se préoccupe d'avantage de la continuité de ces apprentissages. La lutte contre les inégalités repose aussi sur une exigence de personnalisation et de différenciation.

Les pratiques pédagogiques vont dans le sens de la réduction des inégalités quand elles permettent aux enfants de milieux populaires de mieux décoder l'école. « Faire sens » ne doit pas être une formule creuse et bien souvent utilisée, à tort et à travers, dans les débats sur les mécanismes d'apprentissage des élèves. Pourtant elle peut avoir une dimension très concrète. Elle est en tout cas indispensable pour agir sur la motivation à apprendre. Il faut donc aller vers une pédagogie plus explicite¹² où les attentes sont clairement annoncées tant au niveau des finalités de la tâche que de l'explicitation des procédures.

Dans ce travail heuristique, l'évaluation a aussi une place privilégiée. Tout ce qui contribue à indiquer des critères clairs, en distinguant notamment la part accordée dans tel ou tel exercice à l'exigence d'exactitude, d'exhaustivité, de pertinence, de créativité... tout ce qui diminue la part d'arbitraire et d'implicite va dans le sens de l'égalité.

¹¹ Annie Feyfant *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Dossier d'actualité-Veille et Analyse, n°65 (2011).

¹² ¹² « Enseigner plus explicitement » Un dossier ressource de l'IFÉ 2016

Dans une perspective de personnalisation et de pédagogie différenciée, le numérique peut être un formidable outil pour apporter les réponses les plus adaptées aux difficultés propres à chaque élève.

Une évaluation qui valorise et soit au service des apprentissages plutôt qu'un outil de sélection est nécessaire notamment au début de la scolarité. L'usage d'une évaluation critériée où on mesure la progression des apprentissages de chaque élève par rapport à lui-même est préférable à une évaluation normative où prédomine la logique de classement et de comparaison des uns par rapport aux autres. Le recours aux notes et à la moyenne n'est pas indispensable pour ce type d'évaluation où on s'intéresse surtout aux acquis dans chacun des domaines et à la capacité de progression. L'estime de soi, la prise de conscience de ses capacités de progrès, le bien-être sont donc aussi des facteurs importants pour faire réussir tous les élèves. Contrairement à certaines caricatures faciles, la bienveillance n'est pas antinomique de l'exigence, bien au contraire.

Les pratiques visant l'égalité articulent également travail sur les contenus et travail sur les méthodes. Elles s'appuient aussi sur un apprentissage qui fait de l'enseignant un « passeur culturel ». Travailler sur les transitions et une pédagogie plus explicite suppose aussi qu'il y ait une cohérence entre les enseignants de différents niveaux ou de différentes disciplines. Le travail en équipe des enseignants est une nécessité pour préciser les attentes, se doter d'un vocabulaire et d'outils communs. Dans le secondaire, il ne s'agit pas de remettre en question les disciplines mais plutôt de voir comment chacun avec sa spécificité disciplinaire peut contribuer à la création de compétences et de connaissances en partie transversales.

Enfin, on peut aussi considérer que la mixité sociale et scolaire et les pratiques coopératives sont également des dispositifs favorisant la lutte contre les inégalités. Sur le plan des apprentissages, les élèves les plus faibles « gagnent » évidemment à fréquenter une classe hétérogène plutôt qu'une classe de niveau homogène. Il y a un effet d'entraînement et d'émulation, mais aussi de la coopération qui peut profiter également aux meilleurs. En coopérant, en s'expliquant mutuellement, on comprend mieux soi-même. Mais surtout, comme le souligne Marie Duru-Bellat, au-delà des phénomènes d'entraide, valorisants pour tous, la mixité des classes permet aussi d'instaurer des normes de groupes qui favorisent le travail scolaire. Pour les élèves pour qui il est moins évident

de travailler à l'école, être en contact avec des enfants pour qui il est normal de se concentrer et de fournir un effort pour réussir permet d'appréhender et d'adopter d'autres normes de comportement.

Le travail personnel de l'enfant peut ainsi retrouver sens, il sait qu'il peut compter sur ses pairs, sur l'adulte, sur les ressources de la classe et de l'établissement. Aussi, ce travail personnel sera organisé dans l'établissement et non pas renvoyé à la maison et à la responsabilité des familles, c'est un enjeu d'égalité.

Un changement de regard

Il a émergé des échanges une convergence sur l'idée que les pratiques de classe relevaient d'abord d'un engagement sur des principes et des valeurs, bien au-delà de considérations techniques sur les « meilleures » ou les « bonnes » façons de faire apprendre les élèves.

Explicititer ses propres attentes auprès des élèves constitue un premier pas de l'enseignant pour prendre en compte la diversité constitutive de la communauté éducative. Mieux connaître les mondes dont sont issus les élèves, mieux situer les savoirs dans leur dimension sociale, partir des objets culturels de l'environnement pour en faire des médiations d'apprentissage qui permettent de convoquer des savoirs sont autant de pistes pour développer des pratiques pédagogiques qui incluent la plus grande part possible des publics scolaires. Mais il est essentiel, dans cette perspective, que les enseignants soient aussi sensibilisés à un pari optimiste et inébranlable sur le fait qu'on peut toujours identifier les raisons qui font qu'un élève n'apprend pas, même si elles nous échappent parfois et semblent à court terme former des obstacles insurmontables. Sans cette appropriation de valeurs qui permettent de prendre en compte la difficulté de façon constructive, les éventuels changements prescrits courent le risque de rester au mieux cosmétiques, en conformité de surface, sans évolution réelle des pratiques. C'est ce que résume le postulat d'éducabilité : croire en la réussite de chacun est le premier pas vers la réussite de tous. La conjugaison de bienveillance et d'exigence en est le facteur numéro un.

Cela implique de faire évoluer le regard des éducateurs sur la difficulté scolaire, qui effraie de nombreux enseignants, en particulier des jeunes professionnels dont beaucoup sont peu familiers des univers sociaux dont provient la majorité de leurs élèves.

De ce point de vue, assumer collectivement ses difficultés plutôt que les supporter dans l'isolement de sa classe est le levier le plus efficace pour transformer en enjeu professionnel ce qui risque sinon d'être vécu comme un problème personnel.

La co-observation est un levier puissant pour faire évoluer les pratiques et les représentations pédagogiques. La co-production vers un objectif commun concret est porteuse d'un développement logique riche d'effets encore plus puissants. Partager ses dilemmes et ses soucis est un moyen de sécurisation collective, il nécessite d'éduquer le regard des enseignants à être attentif aux enjeux professionnels plutôt qu'à réagir au ressenti personnel. Pouvoir pratiquer et échanger sur des pratiques, particulièrement au sein de l'établissement, sera facilité s'il se développe une formation (initiale et continue) consistante sur les gestes professionnels permettant de comprendre les origines des erreurs des élèves.

Faire alliance...

La réussite des élèves mais aussi l'épanouissement des enfants dans leur parcours scolaire dépendent grandement de la bonne compréhension des attentes de l'école par les familles, et réciproquement. Il est donc essentiel d'améliorer le dialogue entre l'institution scolaire et ces dernières. Mais pas seulement ! L'articulation harmonieuse des différents temps éducatifs des enfants doit pouvoir s'appuyer sur une véritable communauté éducative qui va des enseignants aux décideurs locaux en passant par les éducateurs et animateurs qui interviennent sur le temps périscolaire sans oublier les familles et les enfants eux-mêmes. C'est ce constat et cette conviction qui nous a amenés à consacrer une « fabrique » à cette question des « alliances éducatives ». Elle a pu profiter du fait que le Cniré rassemble non seulement des personnels de l'Éducation Nationale mais aussi des représentants des autres ministères : Agriculture, Outre-mer, Ministère des familles, de la Ville, de la Justice ainsi que des représentants de l'ANARÉ¹³. Cet apport des différentes approches est entré en convergence avec la réflexion des acteurs de l'Éducation nationale et l'expérience des représentants du monde associatif et de l'éducation populaire. Cette diversité a été particulièrement riche et féconde pour les échanges et les propositions.

¹³ Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative
3^e rapport du Cniré

Parents, enseignants, éducateurs, collectivités doivent nouer des « alliances éducatives ». C'est particulièrement vrai pour les parents. On sait que la réussite des élèves dépend fortement, au-delà du niveau de diplôme des parents, de l'image positive que les parents peuvent avoir de l'École. Tous les dispositifs tels que la « mallette des parents » ou les « cafés des parents » ont montré que c'étaient des pistes intéressantes pour dépasser les méfiances réciproques.

Travailler sur la cohérence suppose aussi la prise en compte de la personne de l'enfant dans sa globalité : enfant, élève, jeune, individu en formation, citoyen, futur actif. Les alliances éducatives doivent se former dès la petite enfance. Tous les acteurs externes au système scolaire doivent être associés pour lutter contre les inégalités de scolarités et la forme scolaire reçue. Les projets éducatifs de territoire (PEDT), les logiques de parcours et les programmes de Réussite éducative vont déjà dans ce sens, mais le cloisonnement est encore trop souvent la règle et le partenariat l'exception. Or, les alliances éducatives sont essentielles pour lutter contre les inégalités et la prévention de l'échec et du décrochage. Mieux on est informé, mieux on agit et ce, dès la petite enfance. Le partage des informations est primordial. La multiplicité des acteurs permet aussi une multiplicité des regards. Et la coordination peut permettre de pallier les inégalités par une approche interministérielle et inter-territoires avec les différents espaces que connaît l'enfant (école et hors école) et ses différentes temporalités. La réussite éducative requiert donc une approche globale de l'enfant (*cf.* pacte de la Réussite éducative¹⁴).

Au sein de l'École, la logique des cycles peut et doit favoriser des temps de contact et de cohésion entre les différents niveaux. Les conseils de fin de cycle sont en lien avec le collège (nouveau cycle 3, conseil école/collège...) et permettent de travailler sur les transitions. Il existe aussi des projets inter établissements, mais cela est souvent basé sur l'initiative particulière alors qu'il y a besoin de valoriser et diffuser toutes ces expériences. On pourrait résumer la démarche en trois temps : valorisation, généralisation, communication. L'alliance éducative entre enseignants peut se baser sur ce qui est fait dans les réseaux d'éducation prioritaires (REP) avec des coordonnateurs de bassin éducatif avec des temps d'échanges dédiés. Le développement de cette mission semble être une

¹⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid74464/pacte-pour-la-reussite-educative.html>

piste intéressante pour préfigurer l'animation d'espaces collectifs inter-niveaux et inter-structures à l'échelle d'un territoire.

L'École doit faire sa part

À la suite de toutes les études sur les inégalités à l'École, on a pu voir des réactions d'enseignants qui se sont sentis agressés et mis en cause. Dans un contexte de forte crispation et de sentiment d'agression permanent, il est tentant de voir ces résultats comme des attaques et une volonté de culpabilisation contre les professeurs accusés de favoriser les inégalités par leur pédagogie. Et *in fine*, au lieu de créer un choc positif, cette réaction est plutôt néfaste pour les réformes. Or, on peut faire son métier du mieux que l'on peut et en aucune manière se sentir culpabilisé tout en constatant par ailleurs que le système dysfonctionne...

Si elle ne peut pas tout, on voit bien que l'École française n'en fait pas assez comme le rappelle bien le rapport du Cnesco. Elle ne compense pas les écarts et, dès les petites classes, les inégalités s'accumulent. On pourrait dire que l'École (en tant qu'institution) laisse faire. L'École ne peut pas supprimer les inégalités, mais elle peut tenter de réduire les écarts et en tout cas ne pas les aggraver. Si l'École n'est pas capable de corriger les inégalités, à quoi bon avoir une École ?

Mais ce qui est difficile dans la lutte contre les inégalités c'est qu'on raisonne à deux niveaux d'analyse, macro et micro. Macro : comment peut-on améliorer et changer les structures pour lutter vraiment contre les inégalités ? Micro : comment moi, dans ma classe, dans mon établissement, puis-je y contribuer ? Est-ce que mes pratiques pédagogiques (au-delà des intentions) sont de nature à lutter contre les inégalités ?

L'enjeu du Cniré est de dépasser l'impasse de la culpabilisation des enseignants et de proposer des pistes pour sortir par le haut de cette situation.

Nous proposons que la lutte contre les inégalités devienne un critère majeur d'évaluation des établissements et des enseignants¹⁵. L'innovation doit être au service de la réussite de tous.

¹⁵ comme cela se fait dans d'autres pays en particulier en Nouvelle Zélande

III- Innover pour une école plus efficace ?

«*Quelles sont les conditions selon vous pour qu'une équipe soit innovante et efficace ? Pour qu'un établissement soit innovant et efficace ? Pour qu'un système éducatif soit innovant et efficace ?* » C'est l'une des deux questions (l'autre portait sur les inégalités) qui a débuté le premier travail collectif du nouveau Cniré. Si l'axe principal de notre travail, comme nous venons de l'exposer, a été celui de la lutte contre les inégalités, l'autre axe, a donc été celui du collectif et de la capacité du système à inventer, expérimenter et s'adapter. Un des trois ateliers s'est donné pour titre : «*Fabrique des compétences collectives* » avec l'idée qu'une école plus efficace est une école plus «*agile* » et que le niveau le plus pertinent pour innover réside dans l'établissement ou le réseau d'établissement. Cette réflexion rentre d'ailleurs en résonance avec la mission confiée à François Taddéi dont elle se veut complémentaire.

Qu'entend-t-on par efficacité ?

Si l'on s'en tient à une définition simple, l'efficacité qualifie la «*capacité d'une personne, d'un groupe ou d'un système de parvenir à ses fins, à ses objectifs (ou à ceux qu'on lui a fixés)*» [dictionnaire Littré]

La première caractéristique de l'efficacité est donc l'existence d'objectifs clairs. Être efficace c'est se donner les moyens les plus appropriés de parvenir à ses fins. Ces finalités doivent être définies clairement par la Nation et c'est ensuite à chaque établissement de les décliner et les définir au mieux par rapport à sa situation et son contexte.

Le deuxième élément permettant de définir cette notion c'est l'évaluation. Pour déterminer si une action a été efficace, il faut être en mesure de l'évaluer. Il faut considérer les moyens mis en œuvre pour parvenir aux objectifs et les rapporter à ce qui a été réalisé. Le meilleur ami de la routine c'est l'absence d'évaluation, mais il faut garder en tête que l'action éducative est forcément une action collective et que l'évaluation de l'action doit se situer à ce niveau. Il faut se garder du danger de l'individualisation de la "performance" et la mise en concurrence. Par ailleurs, l'objectif de l'évaluation doit être aussi de faire connaître et donc de faire circuler les informations sur les pratiques innovantes. Pas de mettre en concurrence les établissements. Être capable de s'évaluer collectivement pour

mesurer le chemin parcouru et celui qui reste à parcourir par rapport aux objectifs fixés par la Nation semble être la deuxième caractéristique d'une École efficace.

Mais l'efficacité ne suppose pas qu'il y aurait un « *one best way* » ou des « bonnes pratiques ». C'est tout l'inverse. C'est parce que nous savons bien que ce qui marche à un endroit ne marche pas forcément dans un autre, parce que nous savons qu'il n'y a pas une seule manière de faire, parce que nous croyons à l'inventivité des équipes qu'une École efficace est nécessairement une école décentralisée et autonome. La garantie de l'Égalité serait donnée par la conformité aux objectifs nationaux. Des moyens différents et adaptés dans des structures coopératives et autonomes pour des objectifs communs, ce serait donc la troisième caractéristique d'une École efficace et « agile » pour reprendre un qualificatif utilisé dans nos discussions.

Quatrième caractéristique : la capacité à accumuler de l'expérience et à la transmettre. Un collectif ne vaut que s'il survit aux individus qui le composent. « *L'Éducation nationale a de l'expérience, mais n'a pas de mémoire* » relevait un des membres du Conseil. Une des conditions de la diffusion de l'innovation et de l'efficacité du système éducatif réside dans la capacité à capitaliser de l'expérience et à construire une sorte de « compétence collective » propre à une équipe. Le numérique est un outil qui peut faciliter cela. Cela suppose aussi que les membres d'une équipe innovante soient invités à écrire sur leurs pratiques. Cela présente deux avantages : les amener à avoir une posture réflexive sur leur action et en permettre la diffusion. La présence d'un tiers dans une posture de recherche peut aider à formaliser cette expérience et contribuer à la faire partager tant au niveau local qu'à un niveau plus large.

L'efficacité n'est donc pas un « gros mot » libéral, on ne parle pas ici de productivité ni de rendement, ni même d'efficience au sens budgétaire. Il faut se garder d'une simplification abusive des concepts. « Efficace » n'est pas ici une « valeur » mais juste un qualificatif. Il s'agit simplement de caractériser une organisation qui soit capable d'apprendre, de se remettre en question, d'innover, de se renouveler, de s'évaluer et de trouver les solutions les plus efficaces et adaptées aux situations locales.

Un établissement formateur et innovant

La conviction forgée par les discussions et la réflexion collective au sein du Conseil est que l'établissement est le lieu le plus adéquat pour favoriser l'innovation et lutter efficacement contre les inégalités. C'est à ce niveau que peuvent se construire des espaces de formation et de travail coopératif que nous souhaitons voir se développer. Bien sûr, le mot d' « établissement », utilisé ici est un peu réducteur et ne correspond pas à toutes les situations. En particulier, dans l'enseignement primaire, le bon niveau peut être, selon les cas, le réseau d'établissements au niveau d'une circonscription ou des écoles. De même, en fonction de la taille et de l'éloignement géographique on peut aussi avoir une approche en réseau (ou non) dans l'enseignement secondaire. On peut combiner aussi plusieurs niveaux notamment dans le cadre d'une logique de cycles. Le plus important est surtout de considérer que l'innovation et l'expérimentation doivent se faire au plus près du terrain et dans une approche collective et coopérative.

Se situer au niveau de l'établissement, en tant qu'espace de travail¹⁶, de co-élaboration et de co-formation c'est se décentrer d'une vision de l'enseignement centrée sur l'individu pour considérer le contexte dans lequel s'exerce l'activité et les facteurs favorisant un apprentissage du et au travail. La formation conçue jusque-là individuellement à l'échelle de la classe pourrait alors s'étendre au collectif enseignant à l'échelle de l'établissement. L'enjeu est de favoriser l'émergence en établissement d'une communauté éducative (toujours) apprenante.

Plusieurs auditions d'équipes d'établissement¹⁷ ont permis d'affiner cette approche. On a pu y constater une diversité de situations mais aussi des constantes.

En premier lieu, il y a le temps prévu pour la concertation mais aussi la résolution collective de problèmes. Ce temps est essentiel tout comme l'existence d'un « tiers-lieu » où l'équipe peut co-élaborer et capitaliser les recherches.

Le rôle de facilitateur et de pédagogue du chef d'établissement est aussi une caractéristique commune tout comme la construction d'une culture d'établissement fondée sur l'appropriation du projet et l'engagement partagé.

¹⁶ Feyfant Annie (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. Dossier de veille de l'IFÉ, n°87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

¹⁷ Trois équipes ont été auditionnées : Lycée Germaine Tillion au Bourget ; L'école d'Oran – Paris 18^{ème} ; Le collège international de Noisy-le-Grand

Un établissement scolaire formateur, qui met les personnels en situation de réussite et d'innovation serait alors un établissement qui :

- donne aux personnels les meilleures conditions de travail possibles et développe le travail collégial ;
- fait en sorte qu'ils se saisissent de leurs capacités d'initiative et d'action (le pouvoir sur les pratiques), et qu'ils puissent prendre des responsabilités ;
- les met en situation d'acquérir de nouvelles compétences par l'action et la formation, l'innovation devenant une posture professionnelle facilitée par l'encadrement ;
- favorise une culture de l'évaluation et le développement de l'autoévaluation ;
- capitalise l'expérience et identifie des compétences collectives qui doivent être transmises.

Mais pour qu'un établissement soit formateur, il faut déjà qu'il soit intégrateur. La question du climat de l'établissement et de la convivialité est donc bien un enjeu crucial. Bien sûr, cela tient à la personnalité et à l'approche du chef d'établissement ou du directeur d'école, mais pas seulement. Plusieurs observations montrent que c'est aussi de la responsabilité de l'ensemble de l'équipe.

Il s'agit donc de construire des compétences collectives comme Jacky Beillerot¹⁸ les définissait en partant d'un postulat : « *il y a des compétences (et donc des savoirs) qu'aucun n'aurait pu détenir, ni inventer ou construire seul* ». Ainsi, on ne peut apprendre à négocier qu'à plusieurs, et une négociation réussit ou échoue pour tous. Ces compétences collectives résultent de la conjugaison de compétences individuelles (agencement de savoirs différents ou agencements de savoirs mis différemment en œuvre), qui sont plus que l'addition de chacune. L'enjeu pour un établissement et pour les collectifs qui le constituent c'est donc non seulement d'identifier ces compétences de capitaliser l'expérience acquise mais aussi de s'y former et de se préoccuper de leur transmission.

¹⁸ BEILLEROT, Jacky, Octobre 1991, Les compétences collectives et la question des savoirs, Cahiers pédagogiques, n°297, Paris, pp.40-41.

Freins

La construction d'un établissement formateur et innovant ne va toutefois pas sans difficultés. Un des freins à un apprentissage collectif réside dans cette norme professionnelle qui veut que les pratiques pédagogiques de l'enseignant ont un caractère privé, l'enseignant étant autonome quant aux choix relatifs aux supports de cours, aux méthodes employées et à la gestion de la classe. L'enjeu est de « *déprivatiser les pratiques enseignantes* » (Vincent Dupriez¹⁹) et de faire (comme cela est le cas dans bien d'autres pays) de la construction des cours et de leur évaluation, un temps de travail collectif. Ce « faire équipe » implique un décloisonnement des espaces professionnels de chacun.

Il faut que chacun puisse identifier clairement ce qui relève des espaces communs, du partage avec les autres, et ce qui relève de ses éventuelles spécificités, au service du sens et de l'action commune avec l'autre. Le plus difficile, et le plus décisif, est aussi de convaincre le plus grand nombre que le travail collectif n'aliène pas la liberté pédagogique, mais au contraire peut être vecteur d'une plus grande créativité et liberté.

Il faut aussi que les collectifs clarifient une question trop souvent négligée au sein des équipes : qui est responsable et garant des objectifs ? Comment concilier la tension entre la collégialité et le *leadership* ? Comment éviter de passer du leader au « chouchou » ? Du coordonnateur au « baron » installé durablement ? Comment éviter que les périmètres d'action se transforment en territoires ? Le *leadership* est un axe prioritaire de la réflexion sur le travail en équipe. Cette question doit être posée sous peine de voir s'installer des formes de pouvoir arbitraires que l'on ne peut pas réguler. La culture des enseignants est une culture égalitaire (alors que dans le même temps ils sont attachés aux statuts) et anti-hiérarchique. Tous les enseignants sont-ils à mettre sur le même plan, doivent-ils tous avoir le même rôle ? Comment concilier cette culture égalitaire avec l'idée de *leadership* partagé ou tout simplement avec l'existence de missions et de responsabilités particulières ? Comment un projet d'établissement peut-il vivre s'il ne s'appuie pas sur des relais dans l'équipe enseignante et la communauté éducative ? L'illusion d'un collectif homogène et égalitaire où tout le monde serait également responsable et concerné est une des difficultés

¹⁹ DUPRIEZ Vincent. Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2015

pour piloter le changement. Mais l'inverse est tout aussi problématique et porteur d'effets pervers. Il y a donc une tension à gérer entre cette logique égalitaire et coopérative et l'animation de ces collectifs.

Enfin, il est essentiel aussi que les chefs d'établissement assument pleinement un rôle d'accompagnateur et de facilitateur et pas seulement d'initiateur. Comme nous le rappelions plus haut, avec l'innovation, il y a la nécessité de « faire tomber les murs » et de réfléchir à une nouvelle forme de gouvernance qui permette de dépasser les représentations et les méfiances réciproques.

Une nouvelle conception de la formation

Partir de l'établissement nous renvoie donc à une nouvelle conception de la formation où la frontière entre formation initiale et continue devient poreuse. L'école ou l'établissement est un lieu de formation, au même titre que l'ÉSPÉ, c'est ce que nous rappellent les textes. Pour que la formation initiale des nouveaux enseignants réussisse, pour qu'ils arrivent à construire durablement des compétences et une culture professionnelle communes, il faut qu'ils trouvent dans les établissements d'accueil, ouverts et en réseaux, des collectifs de travail autonomes et engagés dans un travail collaboratif, et dans leur propre développement professionnel.

Pour que l'établissement soit formateur, cela suppose aussi une certaine conception de la formation continue. La logique descendante n'est pas appropriée. Celle-ci ne doit pas être dissociée de l'action et se situer au plus près des dispositifs et des enseignements. Il y a de multiples occasions de travailler ensemble sur un projet commun. La présence d'un tiers qui puisse accompagner le travail collectif est souhaitable car il peut permettre une régulation et un regard à la fois extérieur et impliqué.

Enfin, on n'est jamais formé une fois pour toutes et il n'y a pas « ceux qui savent » et « ceux qui ont besoin d'apprendre ». Chaque personne est alors en développement professionnel permanent.

Les établissements ou les écoles pourraient favoriser ce processus avec des espaces et des temps permettant des rencontres, des débats, des travaux avec des universitaires, des experts. Ils pourraient favoriser la co-élaboration et l'expérimentation de pratiques pédagogiques luttant efficacement contre les inégalités.

IV- Propositions

Le premier rapport de 2014 formulait vingt-cinq propositions. Le second rapport publié en septembre 2016 faisait quarante-deux nouvelles propositions. On trouvera le rappel de ces propositions en annexe de ce rapport. Il serait certainement utile de reconsidérer et réexaminer toutes les préconisations déjà faites et d'en organiser le suivi. Nous ne nous sommes d'ailleurs pas interdit de reprendre des propositions pour nos derniers travaux.

Nous avons fait le choix pour cet ultime rapport préparé dans une certaine urgence (cinq mois) de nous limiter à une dizaine de propositions. Celles-ci se veulent à la fois modestes et systémiques. Nous avons évoqué au début de ce rapport les dangers d'une innovation injonctive et descendante. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité mettre en avant la finalité de la préconisation plutôt qu'un dispositif et donner ensuite plusieurs modalités pour y parvenir.

Ces propositions émanent des trois « fabriques » qui ont travaillé en parallèle avec les problématiques suivantes :

- « **Fabrique des compétences collectives** » : comment faire de l'innovation un travail collectif et durable, comment créer du collectif pour innover, y a-t-il des compétences collectives et comment s'y former ? Qu'est-ce qu'un établissement innovant ?

- « **Fabrique des alliances éducatives** » : comment créer de la cohérence et de la cohésion entre les différents acteurs, les différents territoires et les différents niveaux ? Quelles alliances pour lutter contre les inégalités ?

- « **Pratiques de classe : fabrique de l'explicite et de la motivation** » : comment améliorer le rapport au savoir des plus faibles et leur estime de soi ? Peut-on mieux apprendre à apprendre ? Comment peut-on mieux favoriser la réussite de tous les élèves ?

Elles ont été débattues et amendées lors de la dernière séance du Conseil le 8 mars 2017.

Les dix propositions du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative

1. Rapprocher tous les acteurs de l'éducation

Créer une Commission interministérielle permanente pour la réussite Éducative, qui regroupe les interlocuteurs des différents ministères (Éducation nationale, Familles, Justice, Jeunesse et sport, Agriculture, Outre-mer, etc.).

Elle a en charge de coordonner les plans d'actions pluriannuels, d'éviter les superpositions de dispositifs et de permettre aux acteurs de travailler efficacement et collectivement pour lutter contre les inégalités en associant les partenaires de l'école et la société civile à ses travaux.

2. Mutualiser les ressources et les expériences

Développer un espace ou une plateforme numérique permettant la capitalisation des ressources et des expériences validés par les structures ou opérateurs concernés. Permettre les échanges entre les différents acteurs éducatifs (associations, santé, autres ministères certificateurs, recherche...) avec différentes déclinaisons territoriales

Il s'agit, à partir des outils existants, de développer un espace ou une plateforme numérique accessible à tous, aux professionnels comme au grand public, comprenant notamment une cartographie dynamique afin de proposer des données utiles à l'échelle d'un territoire ou sur requête d'une thématique.

La gestion de cette plateforme pourra être une des missions confiées à la commission interministérielle évoquée dans la proposition 1 du présent rapport.

3. Coopérer autrement pour tous réussir

Faciliter la coopération à tous les niveaux de l'organisation scolaire ; entre les enseignants (co-observation, co-élaboration, co-enseignement, co-formation...), entre les élèves, entre les différents professionnels de l'éducation, et avec les parents ; ce qui conduira à réinventer le temps et les espaces scolaires.

Encourager et faciliter la coopération comme modalité du travail à tous les niveaux de l'organisation scolaire :

- entre les élèves (travail de groupe, séances interclasse ou inter niveau...),
- entre les enseignants (observation mutuelle de cours et co-élaboration, co-enseignement, co-formation...),
- entre les différents professionnels de l'école ou de l'établissement afin de développer des liens entre les aspects pédagogiques et éducatifs des métiers.

Cela a des conséquences non seulement dans les pratiques professionnelles, mais aussi dans l'organisation des emplois du temps, dans l'aménagement des espaces, dans la valorisation des personnels.

4. Créer des « *Fab lab* » pédagogiques dans les établissements

Encourager la création de « tiers-lieux », espaces d'échanges au sein des écoles et des établissements, pour rendre la politique éducative locale plus cohérente. Ils favoriseront une meilleure synergie notamment avec les centres sociaux, les espaces numériques, les maisons de quartier, etc.

Faisant écho à la troisième proposition, ces lieux permettront des rencontres, des débats, des travaux avec des universitaires, des experts. Ils favoriseront l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques luttant efficacement contre les inégalités. Ils pourront être animés par des « référents innovation ». Certains établissements pourront ainsi devenir des « laboratoires » de recherche appliquée.

Dans la perspective des restructurations, rénovations ou créations de bâtiments scolaires à venir, il est temps d'initier un grand plan d'aménagement de l'architecture scolaire incluant les « tiers-lieux » dans les écoles, collèges et les lycées, des espaces d'échanges des élèves entre eux, avec les familles et tous les partenaires de l'école.

Ce déploiement de tiers-lieux pourra s'inspirer du réseau des Fab Lab et s'appuyer sur le dispositif Espace CréationS ²⁰(grand prix de l'innovation 2014) en phase d'essaimage sur le territoire national dans plusieurs établissements à la rentrée 2017.

²⁰ En collaboration avec plusieurs services ministériels, les collectivités et des partenaires de la société civile, l'association DecliccS (<http://www.assodecliccs.org/>) s'attache ainsi à développer de nouveaux écosystèmes éducatifs plus collaboratifs s'appuyant sur la richesse des territoires et la valeur ajoutée des acteurs territoriaux.

5. « Deux heures pour améliorer l'école »

Inscrire dans l'emploi du temps des enseignants deux heures hebdomadaires pour favoriser les pratiques collaboratives et réflexives des équipes : co-observation, co-formation, analyse croisée de situations éducatives, auto-évaluation, inclusion... et tous les sujets dont les équipes choisiront de se saisir.

Prendre en charge le besoin professionnel des équipes dans l'analyse de leur travail, la régulation des dispositifs éducatifs et pédagogiques, la conduite de projet innovant, l'auto-évaluation de l'établissement, en facilitant les échanges et la coopération.

Pour cela, inscrire dans les services l'équivalent de deux heures dites de « développement professionnel », annualisées, organisées et suivies par le conseil pédagogique, incluses dans un plan de développement professionnel, à l'échelle de l'établissement ou d'un réseau d'unités éducatives. Ces temps permettent la co-observation, la co-formation, l'analyse croisée des situations éducatives sur des problématiques liées à la différenciation, l'inclusion, la prévention du décrochage, l'interdisciplinarité, les partenariats. Ils seront d'autant plus efficaces qu'ils incluent à temps régulier un accompagnement par un « tiers » externe ou facilitateur.

6. « Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent. »

Le plan de développement professionnel continu des personnels est négocié et conçu avec les autorités académiques. Il est mis en place en collaboration avec les ÉSPÉ, devenues maisons de développement professionnel, et portera en particulier sur les dix premières années de carrière.

Accompagner les équipes des écoles et des établissements, des circonscriptions ou des réseaux, dans l'élaboration d'un plan de développement professionnel continu ; cela peut se faire par l'attribution aux équipes d'un capital en développement professionnel (heures, moyens financiers) négocié avec les autorités rectores ; cette mesure permet aux équipes de concevoir le développement professionnel dans le sens de la construction d'une organisation apprenante et de la fabrication de compétences collectives au service de projets plus affirmés pour la réussite de tous les élèves ;

Faire évoluer les ÉSPÉ en maisons de développement professionnel des professeurs et de l'encadrement, mieux reliées aux besoins des professionnels en situation ; renforcer les liens entre l'université et les rectorats pour offrir un programme intensif de formation professionnelle tout au long des cinq premières années de carrière, puis jusqu'à la dixième année d'enseignement, en proposant une certification complémentaire optionnelle tous les cinq ans.

Créer une obligation de formation continue (développement professionnel) sous forme d'un droit rechargeable et d'un crédit d'heures. Chaque enseignant devrait ainsi se former et prouver qu'il a effectué une formation au cours des trois dernières années. La formation pourrait se faire auprès des services de formation du ministère ou d'associations agréées

7. Oser changer de regard !

Mieux atteindre la réussite éducative passe par un changement de regard des différents acteurs de la communauté éducative, sur soi-même, sur les autres adultes et sur l'enfant.

- Rendre le projet de l'école explicite pour les élèves, leur famille et les différents professionnels de l'éducation.
- Développer un regard critique sur les pratiques par l'autoévaluation, la coopération entre pairs et la collaboration avec les enseignants chercheurs (posture « d'ami critique »).
- Favoriser une évaluation bienveillante et valorisante au service des apprentissages et un accompagnement à l'orientation. Former les professeurs aux multiples pratiques d'évaluation et à leurs conséquences sur l'équilibre personnel, la motivation et la réussite scolaire de l'élève.
- Instaurer une relation de confiance entre l'élève et l'éducateur. Associer l'élève à l'évaluation (autoévaluation et co-évaluation).

8. Favoriser des organisations innovantes

Organiser l'école ou l'établissement scolaire pour encourager les prises d'initiatives au service de la réussite de tous les élèves, notamment en sécurisant les acteurs des innovations, avec l'appui de facilitateurs externes (inspecteurs, accompagnateurs, formateurs, CARDIE, chercheurs...).

- Développer à l'échelle d'une classe une culture de l'innovation et de la créativité dans la formation des élèves.
- Favoriser la connaissance et la reconnaissance, à leur demande, de certaines écoles et établissements comme des « écoles et établissements innovants ».
- Initier une dynamique des établissements expérimentaux dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement, dans le partage de leurs apports à toute la communauté scolaire sur les espaces numériques, ou par l'accueil des professeurs en présentiel dans des séminaires de développement professionnel.

9. Lutter contre les inégalités par la mixité professionnelle

Repenser la gestion des ressources humaines pour favoriser la mixité professionnelle et la réussite de tous les parcours.

- Modifier les règles du barème de mutation des enseignants pour favoriser les professeurs expérimentés qui décident d'enseigner en éducation prioritaire afin de stabiliser les équipes enseignantes.
- Accorder les moyens aux établissements et aux circonscriptions sur la base de la masse indiciaire afin de favoriser la mixité générationnelle des enseignants.
- Accorder les moyens aux établissements de manière à ce que le coût de la scolarité d'un élève soit le même en chaque point du territoire.

10. Organiser une gouvernance au service du développement professionnel à l'échelle de l'établissement

Faire de la lutte contre les inégalités un objectif majeur de la gouvernance des établissements.

- Développer une évaluation des unités éducatives sur la durée, fondée sur le dialogue négocié.
- Mixer auto-évaluation et évaluation externe.
- Favoriser l'évaluation des dispositifs de l'établissement par des équipes inter-catégorielles.
- Reconfigurer la mission des inspecteurs pour développer et encadrer l'évaluation des unités éducatives dans la durée et selon un cycle triennal.
- Utiliser les données évaluatives pour construire un plan de développement professionnel à l'échelle de l'établissement.

Annexes

Auditions

Collège international de Noisy-le-Grand (93)

- Cyril Michau (enseignant de mathématiques), personne ressource numérique, expert à la DNE.
- Joël Guinolé (principal du collège)
- Bouchra Slimani (enseignante, accompagnatrice CARDIE)

École d'Oran – Paris 18ème

- Véronique Bavière, directrice de l'école
- Germain Faure, professeur des écoles
- Mme Delatouche, maître E

Lycée Germaine Tillion au Bourget (93)

- Nathalie Broux, enseignante, coordonnatrice pédagogique du projet
- Aicha Amghar, proviseur du lycée

Romuald Normand

Professeur en management, innovation et politiques de l'éducation à l'ESSEC

Jean-Paul Delahaye

Inspecteur général de l'éducation nationale, ancien Directeur général de l'enseignement scolaire

Les membres du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative

Président : Philippe Watrelot, professeur de SES, professeur à l'ESPÉ de Paris

Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE)

Titulaire : Serge Fraysse, directeur en charge de l'éducation, la jeunesse, la santé et la famille

Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET)

Titulaire : Jacques Bertrand De Reboul

ANARE (association nationale des acteurs de la réussite éducative)

Titulaire : Caroline Ernst, membre du Conseil d'administration de l'ANARE

Suppléant : Frédéric Bourthoumieu

Association des maires de France (AMF)

Titulaire : Agnès Le Brun Vice-présidente de l'AMF, maire de Morlaix (Finistère)

Suppléant : Pierre Souin, Maire de Marcq en Yvelines

Association des départements de France (ADF)

Titulaire : Marie-Christine Cavecchi, Vice-présidente du conseil départemental du Val d'Oise

Suppléant : Blandine Drain, Vice-présidente du conseil départemental du Pas de Calais

Réseaux des villes éducatrices

Titulaire : Michel Baffert, Président-délégué du centre de gestion de la fonction publique territoriale dont "écoles et territoires"

Suppléant : Danielle Valero, Adjointe au Maire d'Evry, Vice-présidente du réseau français des villes éducatrices

Ministère de la Justice

Titulaire : Cécile Lalumière, directrice de cabinet, protection judiciaire de la jeunesse

Suppléante : Corinne Perroas, rédactrice

Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes

Titulaire : Jean-François Pierre, adjoint au chef de bureau Familles et parentalité

Suppléante : Laurine Bricard, chargée de mission

Ministère des Outre-Mers

Titulaire : Alain Rousseau, préfet, directeur général ministère des Outre-mers

Suppléant : Joël Roch, chargé de mission éducation

Ministère de l'Agriculture, de l'Agro-Alimentaire et de la Forêt

Titulaire : Michel Lévêque, sous-directeur des politiques de formation et d'éducation

Suppléante : Emmanuelle Illan, chargée de mission

Ministère de la Jeunesse et des Sports

Titulaire : Malika Kacini, chef de mission FEJ

Ministère de l'Éducation nationale

Titulaire : Florence Robine, directrice générale DGESCO

Titulaire : Olivier Cosnefroy, chef de bureau DEPP B4

Suppléant : Xavier Turion, directeur adjoint DGESCO

Suppléant : Jeanne Benhaïm-Grosse, DEPP B4

Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ)

Titulaire : Philippe Clermont, Directeur de l'ESPÉ de Strasbourg

Suppléant : Liliane Giordano, directrice adjointe de l'ESPÉ de Strasbourg

Institut français de l'éducation

Titulaire : Catherine Perrotin, directrice adjointe de l'Institut Français de l'Éducation (IFE),

Suppléant : Olivier Rey, Chargé de mission à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)

Recteurs

Titulaire : Béatrice Gille, Rectrice de l'Académie de Créteil

Suppléant : Christian Wassenberg, académie de Créteil (DASEN)

Inspecteur général de l'éducation nationale (IGEN)

Titulaire : Anna Armand, vice-doyenne de l'inspection générale

Suppléant : Dominique Rojat, inspecteur général de SVT

École supérieure de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESENESR)

Titulaire : Jean-Marie Panazol

Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional (IA-IPR)

Titulaire : Hervé Keradec, IA-IPR économie-gestion, académie de Rouen

Suppléant : Albin Cattiaux, IA-IPR, académie de Lille

Inspecteur de l'éducation nationale (IEN)

Titulaire : Michèle Drechsler, IEN Indre, CTICE 1er degré, académie d'Orléans-Tours

Directeurs d'école

Titulaire : Véronique Rivière, directrice de l'école Philippe de Girard, Paris, académie de Paris

Suppléante : Valérie Fontaine, directrice de l'école Jean Jaurès, Le Havre, académie de Rouen

Principaux de collège

Titulaire : Jean-Louis Tournut, retraité, ancien principal du collège Diderot, Besançon, académie de Besançon

Suppléante : Véronique Corazza Principale du collège Triolet de Saint-Denis

Proviseurs de lycée

Titulaire : Louisa Mazouz, proviseure du lycée Condorcet, Montreuil-sous-Bois, académie de Créteil

Titulaire : Marie Hélène Mercier, proviseure du lycée professionnel Pierre Mendès France de Ris-Orangis, Académie de Versailles

Suppléant : Joseph Amoyal, proviseur de lycée professionnel Gustave Eiffel, Ermont

Suppléant : Guillaume Gasnier, proviseur du lycée Louis Modeste Leroy, Évreux

Professeurs des écoles

Titulaire : Amandine Terrier, professeur des écoles, école de Crotenay, académie de Besançon

Suppléant : Jean-Guy Cognet, professeur des écoles retraité, académie de Clermont-Ferrand

Enseignants de collège

Titulaire : Annie Di Martino, professeur d'histoire et de géographie, formatrice, académie de Versailles

Suppléant : Lucas Gruez, professeur de lettres, collège Samain, Roubaix, académie de Lille

Enseignants de lycée

Titulaire : Joëlle Borga, professeur d'EPS, lycée Bellevue, académie de Toulouse

Suppléant : Miguel Toquet, professeur de mathématiques, collège Jean Macé, académie de Versailles

Infirmière

Titulaire : Laure Poucet

Conseiller principal d'éducation (CPE)

Titulaire : Christelle Sixdenier

Collectif des associations partenaires de l'école (Cape)

Titulaires :

Françoise Sturbaut (Education et devenir)

Catherine Chabrun (ICEM Freinet)

André Sirota (Ceméa)

Suppléants :

Damien Raymond (Ligue de l'enseignement)

Roseline Ndiaye (CRAP-Cahiers Pédagogiques)

Sophie Dargelos (Francas)

Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI)

Titulaire : Bastien Sueur, délégué général de FESPI

Suppléant : Nadine Coussy Clavaud, présidente de la FESPI

Chercheurs

Titulaires :

Maryse Esterle, sociologue, chercheur au CESDIP, maître de conférences honoraire à l'université d'Artois (IUFM)

Gérard Sensévy, enseignant chercheur au CREAD, Espe de Bretagne

Vivian Rolle-Romana, docteur en psychologie, Paris VIII

Suppléants :

Yves Chevallard, professeur émérite Université Aix-Marseille

Benjamin Moignard, Maître de conférences, Espe de Créteil

PEEP

Titulaire : Zihar Zayet, membre du CA National de la PEEP

Suppléant : Nora Semail, présidente APE du Lycée de Faÿs

FCPE

Titulaire : Paul Didelot, Parent d'élève

Suppléante : Anne Chavanne, Chargée de mission

Monde économique

Titulaire : Pascal Bringer, agrégé de SVT, cofondateur de Maskott (société spécialisée dans le multimédia éducatif)

Suppléante : Clémence Laroche, directrice générale des éditions Jocatop (société spécialisée dans l'apprentissage de la lecture)

Rappel des propositions précédentes

Les 25 propositions du premier rapport de 2014

Proposition 1 : Installer la bienveillance, demander aux équipes une réflexion sur la façon de la rendre explicite et de l'inscrire dans les projets. Sensibiliser à la mise en pratique des principes de la bienveillance et développer les formations en ce sens.

Proposition 2. Faire de la sanction un acte éducatif positif, expliciter les sanctions et utiliser les médiations. En cas de nécessité d'une sanction, développer les modalités concertées de prise en charge de l'élève en incluant la définition des tâches à accomplir et la participation de ceux qui ont demandé la sanction.

Proposition 3. Donner du temps pour la concertation, prévoir des temps de concertation dans les emplois du temps et les missions. Utiliser les instances existantes pour promouvoir les temps de concertation et d'échanges avec les élèves.

Proposition 4. Réorganiser la semaine type de travail des enseignants et des acteurs de l'éducation afin de créer de la souplesse, de favoriser le travail collectif et de permettre les rencontres avec les parents.

Proposition 5. Reconnaître l'engagement des personnels dans les projets par le biais des rémunérations, des décharges, de l'accès aux formations ou par la progression de l'avancement.

Proposition 6. Créer les espaces physiques et numériques d'échanges et de communications, développer la coopération avec toutes les parties-prenantes, créer des lieux pour les rencontres et la concertation, diffuser et utiliser les moyens numériques dans un objectif de coopération.

Proposition 7. Renforcer le rôle du Conseil pédagogique en tant qu'instance de concertation et de régulation.

Proposition 8. Impliquer les chefs d'établissement et les conseillers pédagogiques dans les actions éducatives en présence des élèves.

Proposition 9. Reconfigurer la mission des Inspecteurs vers le soutien aux équipes et la construction de compétences pédagogiques ainsi que vers l'évaluation des unités éducatives.

Proposition 10. Favoriser la construction d'un praticien réflexif, développer les modalités de formation en ce sens. Inscrire l'initiation aux démarches de projet et le travail coopératif en équipe dans les formations et les concours de recrutement.

Proposition 11. Renforcer les capacités des parents, favoriser et soutenir les dispositifs qui contribuent à la construction des compétences des parents.

Proposition 12. Renforcer les aptitudes des personnels en matière de dialogue et de communication avec les parents par les biais des formations et des projets.

Proposition 13. Instaurer une communication institutionnelle compréhensible par tous et expliciter les pratiques et les contenus, notamment dans les domaines de l'orientation et des apprentissages.

Proposition 14. Associer les parents à l'élaboration des règles du vivre ensemble de manière directe et explicite.

Proposition 15. Renforcer la place des parents dans les conseils de classe.

Proposition 16. Le chef d'établissement n'est plus le président du conseil d'administration mais est élu parmi les partenaires ou les personnalités extérieures.

Proposition 17. Favoriser l'implication des tiers dans les processus de médiation et créer une fonction de médiateur école-familles attachée à un établissement ou un réseau d'établissements.

Proposition 18. Mettre en place des formes explicites d'évaluation positive, développer une réflexion sur le sujet de l'évaluation, en rendre explicite les critères et les finalités et l'inscrire dans les projets d'établissement.

Proposition 19. Former à l'évaluation positive en instaurant des modules ou un cycle de développement professionnel consacrés à l'étude et l'expérimentation des pratiques d'évaluation dès la formation initiale.

Proposition 20. Former des accompagnateurs d'équipes innovantes en plus grand nombre, renforcer les compétences des intervenants et formateurs afin de mieux accompagner les équipes. Solliciter les chercheurs pour la formation et l'accompagnement des équipes

Proposition 21. Attribuer prioritairement les moyens de formation aux équipes en réflexion professionnelle, réorganiser le service de formation académique et promouvoir un service à l'établissement afin de renforcer le soutien aux équipes.

Proposition 22. Afficher le plan de développement professionnel dans le contrat d'établissement et intégrer la formation à la politique d'établissement.

Proposition 23. Sensibiliser l'encadrement à l'innovation dans les formations et veiller à ce que les futurs cadres aient une conception ouverte de leur métier et les associer prioritairement au suivi d'un projet innovant.

Proposition 24. Réécrire l'article 34 de la loi de 2005 afin d'élargir les domaines de l'expérimentation et de l'innovation.

Proposition 25. Mieux intégrer les nouveaux enseignants, mettre en place dans chaque établissement une mission répartie entre les membres de l'équipe éducative dédiée à l'accueil des nouveaux professeurs. Mettre en place une cérémonie d'accueil pour sensibiliser les nouveaux enseignants et personnels à l'éthique et les intégrer symboliquement dans la communauté éducative.

Les 42 propositions issues du deuxième rapport de 2016

Proposition 26 - Développer, dans toutes les académies, des équipes d'accompagnateurs des innovations et des expérimentations - équipes pluricatégorielles, interdisciplinaires, hors hiérarchie -, en lien avec les Espé et la formation continue des professeurs.

Proposition 27 - Proposer un accompagnement à toute équipe qui le souhaite, lui offrir l'aide d'un tiers externe, accompagnateur, afin de favoriser le travail d'équipe, de développer une culture de la coopération, de l'entraide et de la mutualisation, et de la prise en compte de la parole de l'élèves

Proposition 28 - Promouvoir les journées locales de l'innovation, dans l'ensemble des académies, afin de rendre l'innovation plus lisible, mieux connue et d'inciter de nombreux professeurs à faire connaître leurs pratiques innovantes et à les partager avec leurs collègues.

Proposition 29 - Proposer aux professeurs stagiaires des Espé de devenir ami critique d'une équipe innovante, afin de les sensibiliser, à l'expérimentation et à l'innovation dès le commencement de leur carrière.

Proposition 30 - « Vivre une semaine dans la peau d'un élève », proposer 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...

Proposition 31 - Mettre le numérique au service de la formation d'un praticien réflexif, afin de construire sa professionnalité, en lien avec ses collègues, en utilisant les technologies numériques pour l'échange, la construction et le partage de contenus, l'analyse des pratiques, la mutualisation des recherches et réflexions pédagogiques.

Proposition 32 - Elaborer dans chaque établissement un plan de formation interne, étayant les objectifs du projet d'établissement et des documents de contractualisation avec l'académie et la collectivité territoriale partenaire.

Proposition 33 – Instaurer un journal de bord des expérimentations et des innovations dans chaque établissement, afin de créer une mémoire de ce qui a été réalisé, en partenariat avec tous les acteurs impliqués.

Proposition 34 - Reconnaître et valoriser l'engagement des personnels dans les démarches d'innovation dans le cadre de l'évaluation institutionnelle et/ou dans l'entretien professionnel avec le chef d'établissement.

Proposition 35 - Que les professeurs devenus chefs d'établissement puissent s'ils le désirent, conserver un service d'enseignement.

Proposition 36- Introduire des éléments inattendus dans les cadres scolaires, pour déclencher l'interrogation et changer les regards. Proposer de nouvelles pratiques culturelles et artistiques décalées par rapport aux routines scolaires (œuvre d'art prêtée, résidence d'artiste, collaboration avec un hôpital, intergénérationnel, affichage cinématographique, introduire du jardinage, du bricolage solidaire...)

Proposition 37 - Décloisonner la gestion des personnels enseignants entre le premier et le second degré pour permettre les interventions croisées entre les deux degrés.

Propositions 38 - Mieux identifier les différents acteurs locaux, associatifs, culturels, sociaux, économiques..., ayant une mission éducative. Développer une meilleure connaissance de ces acteurs, construire des temps de rencontre et d'échange avec eux pour faciliter la co- construction de projets.

Proposition 39 - Mobiliser les compétences des associations et fédérations d'éducation populaire pour l'ingénierie des projets éducatifs de territoire, l'identification des ressources, l'animation de réseaux, le pilotage de l'évaluation, la formation des acteurs.

Proposition 40 - Mettre en place des « équipes d'amélioration de l'école » interdegrés, intercatégoriels et partenariaux, formées et régulées sur le mode des « *school improvement team* », pour développer l'évaluation d'école ou d'établissement au regard des objectifs de son projet.

Proposition 41 - Ouvrir davantage les espaces scolaires à d'autres usages et d'autres publics, faciliter la création de « Tiers lieux » qui permettent la rencontre, la coopération, la mutualisation des ressources et des compétences.

Proposition 42 – Intensifier le partage de ressources et d’outils produits par les associations d’éducation populaire et autres acteurs proches de l’école avec l’Esen, les Espés, et les responsables académiques de la formation de l’encadrement.

Proposition 43 - Développer des financements croisés de projets, des offices de mutualisation..., formaliser les engagements de chacun par des conventions qui peuvent être multi partenariales et pluriannuelles.

Proposition 44 - Faire de la coopération un enjeu et une pratique collective ; développer une culture de la coopération entre les élèves, entre les enseignants et tous les acteurs de la communauté éducative, afin que chacun assume des responsabilités et prenne des initiatives pour répondre aux défis actuels de l’école.

Proposition 45 - Favoriser les occasions de convivialité et de plaisir d’être et de faire ensemble. La convivialité et le plaisir constituent d’excellents moteurs d’apprentissage et permettent de consolider des compétences collectives de réalisation de projets, à la fois pour les élèves et pour les adultes.

Proposition 46 - Faire évoluer l'évaluation des personnels dans un sens plus collectif, dans une démarche d'auto-évaluation du travail d'équipes – où l'investissement serait valorisé - capables de définir des critères d'efficacité et de poser un regard critique et constructif sur leur fonctionnement.

Proposition 47 - Introduire une nouvelle épreuve d’interaction dans les concours de recrutement des personnels enseignants et d’encadrement, comme cela a été fait dans les épreuves de recrutement de l’ÉNA, et d’autres écoles, afin de recruter des acteurs plus aptes à échanger, écouter et coopérer.

Proposition 48 - Inciter les acteurs du système éducatif à « aller voir ailleurs », faciliter les échanges avec les autres ministères, les systèmes éducatifs étrangers, d’autres institutions, associations, entreprises, afin d’élargir leur regard et se confronter à d’autres pratiques professionnelles.

Proposition 49 - Mettre en place des temps dédiés à la coopération dans et à l'extérieur des établissements afin de permettre aux équipes éducatives au sens large de travailler sur des

projets communs, interdisciplinaires et intercatégoriels, de manière plus solidaire et plus efficace.

Proposition 50 - Faciliter la prise de fonction des nouveaux arrivants dans un établissement, par des échanges sur les questions concrètes, des réussites locales présentées par des partenaires, des rencontres pédagogiques, la découverte des innovations en cours, afin de faciliter les échanges et les opportunités de coopérations futures.

Proposition 51 - Permettre aux équipes éducatives de disposer de 4 demi-journées, dans l'année, destinées à la concertation et aux échanges, afin de travailler ensemble, d'être solidaires dans leurs actions et de répondre efficacement à la mise en place des réformes.

Proposition 52 - Développer les formations professionnelles en favorisant les communautés de pratique, utiliser pleinement les outils numériques complémentaires des échanges présentiels, pour développer l'expertise et l'intelligence collective.

Proposition 53 - Développer l'usage d'outils numériques pour favoriser l'apprentissage de l'oral et permettre aux élèves de travailler à leur rythme et d'y trouver une motivation supplémentaire; accroître l'exposition des élèves à une langue étrangère grâce aux ressources numériques.

Proposition 54 - Entrer dans les apprentissages par les langues premières, favoriser l'apprentissage du français dans les territoires d'outre-mer en prenant appui sur la maîtrise de la langue première ; et sur l'ensemble du territoire pour tous les élèves dont le français n'est pas la langue première.

Proposition 55 - Mieux évaluer les compétences orales, de manière positive en valorisant la progression des acquisitions de la maternelle au lycée.

Proposition 56 - Favoriser l'apprentissage de la parole dès le plus jeune âge, afin que les générations futures se sentent à l'aise dans les prises de paroles présentielles et vidéos.

Proposition 57 - Intégrer davantage la fabrique de la parole dans les dispositifs de formation de l'Espé, dans l'ensemble des disciplines et des niveaux.

Proposition 58 - Mettre en place des dispositifs qui favorisent la parole des parents autour de la vie de l'élève et qui facilitent la relation avec les partenaires de l'école pour une compréhension mutuelle qui donnent du sens aux activités scolaires.

Proposition 59 - S'inspirer de dispositifs mis en place pour les élèves à besoins particuliers, qui pourraient servir à de nombreux autres des élèves, à l'instar de ce qui se pratique dans l'enseignement agricole, dans les REP +, les outre-mer...

Proposition 60 - Repenser les objectifs, les modalités et les contenus d'un tronc commun, entre tous les acteurs de l'éducation - professeurs des écoles, agrégés, de lycées professionnels, certifiés, conseillers principaux d'éducation, - au sein des Espé en formation initiale et adopter la même démarche en formation continue.

Proposition 61 - Utiliser les ressources du territoire pour aider les élèves à clarifier leurs choix de parcours et s'approprier pleinement le dispositif « parcours avenir ».

Proposition 62 - Favoriser les projets et les classes multi-âges et multiniveaux à l'école maternelle et élémentaire, afin d'accroître l'inclusion des élèves, de favoriser leur autonomie et leur confiance en eux.

Proposition 63 - Permettre aux enfants et aux adolescents de faire des pauses dans leur scolarité et organiser leur retour dans le système éducatif, afin de mieux respecter le temps de développement personnel de l'élève et son rythme propre.

Propositions 64 - Permettre des parcours en « Zig-Zag », afin de sortir d'une linéarité sclérosante, grâce au développement de passerelles à tous les niveaux d'enseignement.

Proposition 65 - Impliquer les familles dans le parcours de l'élève, en particulier celles qui sont éloignées de l'école et comprennent mal la complexité de l'orientation ; individualiser la relation aux familles dans une démarche active des conseillers d'orientation –psychologues auprès des familles qui en ont le plus besoin. Mettre en place un entretien individualisé avec chaque enfant et ses parents, lors de toute arrivée dans un nouvel établissement.

Proposition 66 - Introduire la philosophie en baccalauréat professionnel, faire de cet espace de réflexion une opportunité de penser sa place dans le monde et de clarifier ses choix d'études et de parcours professionnels.

Proposition 67 - Nommer les lycées par le terme unique de « Lycée », abandonner les dénominations ségrégatives – lycée professionnel, lycée général et polyvalent, lycée général et technologique – au profit de la dénomination unique de « Lycée ».

Les dix propositions issues du troisième rapport de 2017

Proposition 68 - **Rapprocher tous les acteurs de l'éducation** - Créer une Commission interministérielle permanente pour la réussite Éducative, qui regroupe les interlocuteurs des différents ministères (éducation nationale, familles, justice, jeunesse et sport, agriculture, outre-mers, etc.).

Proposition 69 - **Mutualiser les ressources et les expériences** - Développer un espace ou une plateforme numérique permettant la capitalisation des ressources et des expériences validés par les structures ou opérateurs concernés. Permettre les échanges entre les différents acteurs éducatifs (associations, santé, autres ministères certificateurs, recherche...) avec différentes déclinaisons territoriales

Proposition 70 - **Coopérer autrement pour tous réussir** - Faciliter la coopération à tous les niveaux de l'organisation scolaire ; entre les enseignants (co-observation, co-élaboration, co-enseignement, co-formation...), entre les élèves, entre les différents professionnels de l'éducation, et avec les parents ; ce qui conduira à réinventer le temps et les espaces scolaires.

Proposition 71 - **Créer des « Fab lab » pédagogiques dans les établissements** - Inscrire dans l'emploi du temps des enseignants deux heures hebdomadaires pour favoriser les pratiques collaboratives et réflexives des équipes : co-observation, co-formation, analyse croisée de situations éducatives, auto-évaluation, inclusion... et tous les sujets dont les équipes choisiront de se saisir.

Proposition 72 - **« Deux heures pour améliorer l'école »** - Inscrire dans l'emploi du temps des enseignants deux heures hebdomadaires pour favoriser les pratiques collaboratives et réflexives des équipes : co-observation, co-formation, analyse croisée de situations éducatives, auto-évaluation, inclusion... et tous les sujets dont les équipes choisiront de se saisir.

Proposition 73 - « **Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent.** »

- Le plan de développement professionnel continu des personnels est négocié et conçu avec les autorités académiques. Il est mis en place en collaboration avec les ÉSPÉ, devenues maisons de développement professionnel, et portera en particulier sur les dix premières années de carrière.

Proposition 74 - **Oser changer de regard !** - Mieux atteindre la réussite éducative passe par un changement de regard des différents acteurs de la communauté éducative, sur soi-même, sur les autres adultes et sur l'enfant.

Proposition 75 - **Favoriser des organisations innovantes** - Organiser l'école ou l'établissement scolaire pour encourager les prises d'initiatives au service de la réussite de tous les élèves, notamment en sécurisant les acteurs des innovations, avec l'appui de facilitateurs externes (inspecteurs, accompagnateurs, formateurs, Cardie, chercheurs...).

Proposition 76 - **Lutter contre les inégalités par la mixité professionnelle** - Repenser la gestion des ressources humaines pour favoriser la mixité professionnelle et la réussite de tous les parcours.

Proposition 77 - **Organiser une gouvernance au service du développement professionnel à l'échelle de l'établissement** - Faire de la lutte contre les inégalités un objectif majeur de la gouvernance des établissements.



#EduInov

www.education.gouv.fr/cnire

