



Synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative 2013-2014

Didier Lapeyronnie, président du Conseil national de l'innovation
pour la réussite éducative, sociologue

Remise à madame la ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche le 10 novembre 2014

Sommaire

Introduction

I. L'innovation comme problème

- Des innovations illégitimes
- Des innovations multiples et diverses
- Les obstacles à l'innovation

II. Principes et orientations de l'innovation

1. Faire tomber les murs
 - Favoriser les collectifs*
 - Favoriser ouverture et partenariats*
 - Favoriser les continuités*
 - Donner la priorité aux situations*
2. Renforcer les acteurs
 - Augmenter l'autonomie*
 - Augmenter la responsabilité*
 - Augmenter la réflexivité*
 - Augmenter les accompagnements*

III. La fabrique de l'engagement : une école bienveillante

1. Installer la bienveillance dans le système éducatif
 - Intégrer la bienveillance dans le système éducatif*
 - Décliner la bienveillance dans les relations*
 - Pour des sanctions et punitions éducatives*
 - Pour des actions spécifiques en faveur des nouveaux arrivants*
2. Organiser la bienveillance
 - Favoriser et valoriser le travail d'équipe*
 - Répartir autrement les pouvoirs*
3. Accompagner la mise en œuvre de la bienveillance
 - Renforcer l'accompagnement des équipes innovantes*
 - Utiliser le levier des formations initiales et continues*

IV. La fabrique de l'ouverture : une école accueillante

1. Renforcer les capacités des acteurs
 - Construire les compétences*
 - Instaurer une véritable communication*
2. Privilégier les centres d'intérêts des familles
 - Qu'est ce qu'apprendre*
 - L'orientation*
 - Le vivre ensemble*
3. Organiser la co-éducation
 - Renforcer et modifier les dispositifs institutionnels existants*
 - Institutionnaliser les temps de dialogue*
 - Construire des médiations.*

V. La fabrique de la compétence : une école performante

1. Evaluer sans dévaluer
 - L'évaluation lieu privilégié d'innovation*
 - Former à l'évaluation*
 - Favoriser et outiller l'évaluation globale des établissements*
 - Repenser l'évaluation des professeurs et de l'encadrement*
2. Passer au développement professionnel des enseignants
 - Renforcer et ouvrir la formation initiale*
 - Organiser et valoriser le développement professionnel*
3. Favoriser les capacités d'innovation
 - Prendre en compte les capacités d'innovation dans le recrutement*
 - Réécrire l'article 34*
 - Renforcer l'accompagnement des équipes*

Introduction

Le Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Educative a été créé en avril 2013. En présence du Ministre de l'Education Nationale, Monsieur Vincent Peillon et de la Ministre déléguée pour la réussite éducative, Madame George Pau-Langevin, il a été installé le 19 avril 2013. A cette occasion, lors de leur intervention, les Ministres lui ont donné, pour les quatre années à venir, mission d'accompagner la refondation de l'Ecole par une réflexion sur le système éducatif et de donner une impulsion politique favorisant l'innovation au sein de l'Education Nationale. L'objectif général est de répondre aux difficultés rencontrées aujourd'hui par l'Ecole pour faire réussir tous les élèves en identifiant les pratiques innovantes existantes, en mutualisant les meilleures et les plus efficaces et en aidant à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques. Force de proposition, le Conseil doit jouer un rôle d'aiguillon en matière de politique d'innovation et de changement.

Le CNIRE a pour mission :

- D'impulser l'esprit d'innovation en matière de réussite éducative
- Définir des thématiques de réflexion et proposer des orientations en matière de politique d'innovation aux ministres
- Organiser le débat sur l'innovation avec les acteurs de l'innovation
- Faire recenser les pratiques innovantes dans les territoires et proposer leur évaluation
- Diffuser les pratiques les plus pertinentes
- Mobiliser les ressources existantes au sein de la DGESCO et travailler en lien avec le département recherche, développement, innovation et expérimentation (DRDIE)
- S'appuyer sur le réseau des CARDIE (Conseillers académiques recherche, développement, innovation et expérimentation).

Composé de quarante membres, le CNIRE s'est réuni 5 fois pendant l'année. Le conseil a développé une réflexion collective, en s'appuyant sur l'expérience, l'expertise et la connaissance des pratiques de ses propres membres ainsi qu'en procédant à des auditions d'acteurs innovants ou d'experts et à des visites de terrain. Afin de planifier son travail sur plusieurs années, après discussion, le Conseil a choisi trois thèmes généraux à explorer en priorité cette première année. Le travail du CNIRE a donc été organisé en trois groupes de travail, chaque groupe correspondant à l'un des thèmes choisis.

- 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.

Chaque groupe de travail s'est engagé dans l'élaboration d'une réflexion collective sur l'innovation et la réussite éducative dans son domaine propre. C'est dans le cadre de chaque groupe que des experts, des responsables de l'éducation ou des équipes innovantes ont été auditionnés ou visités, dans le but de dégager des enseignements de la réalité des pratiques et de formuler des propositions d'orientations et de changements.

Au terme de cette année, cette première synthèse présente les observations faites et les réflexions élaborées par le Conseil ainsi que les propositions d'action adoptées par l'ensemble de ses membres. De ses réunions et des expériences qu'il a eu à connaître, le Conseil a dégagé des orientations générales visant à favoriser l'innovation et accroître l'efficacité de l'Ecole, dans une logique de changement, orientations à partir desquelles il a tiré un ensemble de propositions d'action concrètes.

I. L'innovation comme problème

Les difficultés de l'école française sont aujourd'hui bien connues. Elles font l'objet d'un large consensus autour d'une accumulation de diagnostics. Les travaux de recherche, les rapports administratifs, les expertises, les évaluations et les comparaisons internationales convergent pour établir un constat identique et mettre en évidence les mêmes problèmes : inégalités croissantes, efficacité limitée, résultats en deçà des attentes, découragements, distance, augmentation du nombre d'élèves en échec, fort déterminisme social, accroissement des écarts, perte de confiance et d'estime de soi des élèves, mauvais climat, malentendus avec les familles... Face à cette situation, l'impression d'obstacles insurmontables aux changements et aux réformes de l'école renforce le pessimisme général et la conviction que les crispations sont telles qu'il est quasi impossible d'améliorer les fonctionnements et de faire face aux problèmes. L'école ne peut plus guère s'appuyer sur un projet politique et moral, sa légitimité a décliné auprès des familles notamment dans les milieux populaires, augmentant encore les difficultés rencontrées par les enseignants. Fortement affectés par les problèmes, conscients de la dégradation et des impasses du système scolaire, nombre d'acteurs n'en restent pas moins persuadés de l'impossibilité de changer soit pour préserver une situation ou un fonctionnement, soit pour maintenir des principes, soit parce que les risques politiques sont trop importants, ou encore simplement parce que l'ampleur du système et sa complexité font que la modification d'un élément engendrerait des conséquences en chaîne incontrôlables. La conséquence est une situation paradoxale, vécue avec découragement, situation dans laquelle le changement est à la fois nécessaire mais en même temps impossible, d'autant plus impossible qu'il est nécessaire.

Des innovations illégitimes ?

Ces difficultés sont durement ressenties et vécues car l'Ecole occupe en France une place doublement centrale, elle est l'institution de la nation et un système d'affectation des individus dans la société. En France, l'emprise scolaire sur les destins sociaux des individus est bien plus forte qu'ailleurs. Aussi, les populations, et notamment les catégories populaires, sont de plus en plus dépendantes du système scolaire, tout en perdant progressivement confiance dans la capacité de ce système de surmonter les inégalités sociales et les injustices. Du coup, la paralysie de l'école leur apparaît comme un moyen politique utilisé par les catégories moyennes et supérieures de maintenir leurs positions sociales ou leurs privilèges.

Le mauvais fonctionnement du système scolaire, l'augmentation des écarts et la multiplication de l'échec, mais aussi la brutalité d'un système souvent accusé d'humilier, sont interprétés comme un avantage accordé aux catégories sociales déjà privilégiées. Dans les familles populaires en particulier, mais pas uniquement, l'orientation scolaire et sa mise en œuvre cristallisent ces sentiments et font l'objet de critiques parfois violentes. L'École incarne en quelque sorte, plus que d'autres institutions, la trahison des promesses de la République. Dans les mondes populaires, elle est perçue et vécue comme une machine qui fonctionne aux dépens des plus faibles et à laquelle il est devenu impossible d'accorder confiance. Le sentiment général est qu'elle s'est non seulement éloignée de la société, mais encore refermée sur elle-même, refermée derrière des murs, matériels, symboliques, sociaux et institutionnels.

Cette situation a des effets paradoxaux sur les acteurs de l'éducation : les difficultés engendrent souvent une fermeture encore plus grande. Le manque de confiance et l'isolement amènent à se replier sur des identités professionnelles, des pratiques connues, parfois tout simplement à chercher à se protéger de la société et même parfois de l'institution derrière des situations acquises ou des statuts. La crispation, une certaine dépréciation de soi et des autres, conduisent à chercher à s'abriter en renforçant les « murs » : murs statutaires, pédagogiques, institutionnels, idéologiques, voire politiques. La conviction que rien ne peut changer positivement s'accompagne du renforcement des obstacles à tout changement. Les difficultés rencontrées augmentent l'incapacité à produire des changements qui sont pourtant perçus comme nécessaires. Les propositions d'évolution ou de changements, même mineures, suscitent bien souvent incrédulité, indifférence, rejet ou hostilité quand elles visent à modifier des fonctionnements usuels ou des statuts professionnels ou institutionnels. Ces réactions sont bien entendu très visibles dans l'espace public depuis bien longtemps et ont accompagné toute l'histoire des « changements dans l'École » comme l'a montré Antoine Prost. Mais elles irriguent et structurent aussi la vie quotidienne de l'institution, dans ses rapports avec son environnement social ou même dans les rapports internes. Très souvent, les difficultés impliquées par les changements éventuels sont anticipées, la complexité des tâches et leur interdépendance sont soulignées ainsi que la fragilité des équilibres de l'organisation, faisant craindre des réactions de défense ou des blocages et invitant à une grande prudence. Parfois aussi, les murs, comme séparations et obstacles sont reconstruits par le rappel rituel des « missions fondamentales » de l'École, rappel qui justifie aussi le rejet ou la négation de l'innovation, comme s'il s'agissait d'une sorte de luxe affaiblissant l'institution et son efficacité.

Des innovations multiples et diverses

Pourtant, l'Ecole est aussi le lieu d'évolutions et d'innovations nombreuses et diverses. Les difficultés n'engendrent pas seulement des mécanismes régressifs ou de fermeture, mais aussi, inversement, des mécanismes d'innovation. Face aux problèmes rencontrés, portés par des convictions ou par souci pédagogique, de nombreux acteurs de l'institution travaillent à faire émerger de nouvelles pratiques, de nouvelles relations ou de nouvelles formes d'organisation. Là où les difficultés sont fortes, notamment dans l'éducation prioritaire, on observe d'ailleurs plus de créativité et plus d'innovations. Les autorités politiques et administratives encouragent l'innovation : l'article 34 de la loi de 2005 accorde un droit à l'expérimentation et, pour des durées limitées, introduit des possibilités de dérogation. En 2013, dans un discours aux recteurs, le Premier Ministre constatait les difficultés à innover tout en invitant les pédagogues à le faire en leur proposant de « *développer partout une véritable capacité d'innovation* » « *là où la norme est impuissante, là où elle a failli.* » L'innovation et l'expérimentation sont parfois impulsées par des décisions centrales et nationales. L'institution semble au moins formellement y inviter et l'encourager. Les innovations sont aussi le produit d'engagements locaux à partir d'initiatives de base. Des structures institutionnelles (CARDIE) ou des réseaux (forum d'enseignants, FESPI) y contribuent. Il semble d'ailleurs que l'implication de ces réseaux soit déterminante dans la réussite des expérimentations et innovations existantes. Ces innovations et expérimentations concernent la pédagogie prioritairement, l'organisation scolaire, les parcours et la vie scolaires, un peu moins le contenu des enseignements et surtout les relations de l'école avec son environnement ou ses partenaires. Elles sont très nombreuses, impossibles à recenser précisément, témoignant d'une vitalité évidente de certains acteurs de l'Ecole. Plus de 2700 actions innovantes et expérimentations étaient comptées en juillet 2013. Elles sont inégalement réparties, traditionnellement plus nombreuses dans le secondaire ou tout au moins plus visibles au niveau du collège. Elles sont aussi inégalement recensées, ou réparties : plus nombreuses dans certaines académies (Nice ou Bordeaux), plus rares dans d'autres (Versailles). Elles visent en général à résoudre les difficultés rencontrées par les élèves mais aussi augmenter l'intégration (mixité scolaire, continuité, ouverture à certains domaines ou à d'autres acteurs) et enfin à améliorer l'organisation scolaire. Elles sont parfois présentées comme des nécessités professionnelles par les enseignants, notamment dans les milieux populaires. Cependant, les acteurs de l'éducation s'y engagent moins en raison de contraintes

ou de difficultés immédiates, qu'en fonction de convictions morales et d'engagements professionnels.

Les obstacles à l'innovation

Néanmoins, censées contribuer à résoudre les problèmes et à améliorer le fonctionnement de l'institution, ces innovations et expérimentations se heurtent à de nombreux obstacles. Il est d'ailleurs difficile de les envisager en elles-mêmes, indépendamment du contexte institutionnel, professionnel, organisationnel et politique dans lequel elles se développent. De ce point de vue, force est de constater la « solitude » assez grande des enseignants et des équipes qui s'y engagent. L'institution peut leur être hostile et nombre de ces acteurs se plaignent des entraves et des difficultés qu'ils rencontrent. Ils disent parfois être en butte à ce qu'ils considèrent comme une véritable hostilité des hiérarchies ou des autorités, comme si l'innovation qu'ils portent se faisait en partie contre l'institution. Le manque de soutien et de suivi est aussi souvent évoqué. De nombreuses équipes se plaignent de l'absence de reconnaissance, parfois même de l'hostilité ouverte et active de l'institution. Interrogées, elles disent devoir « lutter » contre l'institution pour changer des pratiques ou en inventer de nouvelles. Il leur faut créer ou affirmer un espace d'action et d'autonomie face aux autorités. Enfin, l'institution est accusée de procéder par injonctions contradictoires, suscitant et encourageant des pratiques sans pour autant accorder les moyens de les mettre en œuvre ou plus encore, en les entravant.

Pour des raisons réciproques, il faut souligner aussi l'isolement des innovateurs au sein même des équipes enseignantes ou locales. Les innovations perturbent des situations ou des fonctionnements, notamment des fonctionnements individuels au profit de collectifs, et jouent aussi comme des reproches pour ceux qui n'y participent pas. Les innovations engendrent du désordre. Elles peuvent être alors sanctionnées par la « communauté », comme une déviance et provoquer une mise à l'écart, d'autant plus prononcée que, paradoxalement, l'institution semble les avoir parfois favorisé ou les avoir valorisées et encouragées. Les innovations ou expérimentations sont alors perçues alors comme une injonction ou un surcroît de travail ou d'obligations, comme si les intentions du sommet ne pouvaient aboutir qu'à des contraintes bureaucratiques à la base. De fait, quand ils sont interrogés les « acteurs » innovants, équipes ou individus, font très souvent état de difficultés rencontrées auprès de leurs « collègues », qui vont de l'indifférence à l'hostilité ouverte à leurs pratiques.

Il est donc difficile d'envisager l'innovation au sein de l'Ecole : impulsée ou même soutenue par le niveau national, elle suscite méfiance et le plus souvent retrait et isolement de ses promoteurs ; émergeant de situations locales, elle se heurte à la hiérarchie et souvent à l'hostilité des autorités. L'association de la rigidité des statuts, du fonctionnement « négatif » du pouvoir interne, de la faible légitimité des autorités notamment intermédiaires, du ressentiment ou du mécontentement des acteurs de base, du peu d'ouverture sur l'environnement engendrent de la méfiance ou de l'hostilité à toute initiative, des formes de repli ou un conservatisme dont les différents acteurs s'accusent d'ailleurs mutuellement. Ces rigidités ont pour contrepartie une grande faiblesse des acteurs : ils estiment évoluer dans un climat défavorable et de méfiance, voire de déresponsabilisation, dans lequel les contraintes institutionnelles et les usages établis constituent, malgré tout, une protection. Les programmes établis par le sommet sont vécus comme une contrainte impossible à satisfaire dont chacun se plaint mais derrière laquelle chacun s'abrite et ils finissent par être vécus comme un arbitraire chez ceux auxquels ils s'appliquent. Manque de solidité des acteurs et rigidités s'additionnent et engendrent une sorte de repli permanent sur les pratiques et les organisations traditionnelles qui, finalement, rassurent tout le monde et mécontentent tout le monde.

*

* *

Comme le montrent les travaux, auditions et discussions du CNIRE tout au long de cette année, l'absence de confiance est partagée par tous. Les hiérarchies institutionnelles n'ont guère confiance dans les acteurs et dans leurs capacités professionnelles d'innover de façon efficace, ce qu'elles manifestent par des injonctions contradictoires, souhaitant théoriquement des acteurs plus autonomes et créatifs, tout en cherchant à les contrôler et à maintenir leur pouvoir. Réciproquement, les acteurs, enseignants et équipes souffrent d'un manque de confiance, coincés entre le manque de reconnaissance et ce qu'ils jugent comme des contraintes trop lourdes (programmes, classes trop chargées, incompréhension des hiérarchies, manque de moyens, cadre trop contraignant, isolement...) empêchant tout changement. Cette absence généralisée de confiance, tant la confiance dans les autres que la confiance en soi et la confiance dans l'avenir, auxquelles on peut ajouter l'absence de confiance des familles et des usagers renforcée par le poids des idéologies, explique probablement le statu quo et le choix des pratiques habituelles « par défaut ».

Avant d'être une solution, l'innovation est donc un problème : un problème pour les acteurs autant que pour l'institution et son environnement. Des acteurs trop faibles dans une

institution trop rigide ne favorisent pas l'innovation, son développement et sa multiplication dans la mesure où l'innovation suppose toujours des décalages et surtout des apprentissages nouveaux, de s'engager dans des manières différentes d'agir et de collaborer, mais aussi d'organiser et de commander. Surtout, l'innovation implique d'agir et donc aussi de vaincre les obstacles à l'action, obstacles qui tiennent moins aux blocages institutionnels et à l'isolement qu'aux contraintes quotidiennes, au manque de compétences parfois et de conviction positive. L'innovation signifie se saisir d'opportunités, mobiliser différemment des ressources inhabituelles, user de liberté pour construire une lecture positive et optimiste d'un problème particulier à résoudre. Elle induit un engagement plus important des acteurs et la construction de liens là où ils n'existent pas. Elle suppose d'associer des murs moins rigides et des acteurs plus forts, bref d'agir pour assouplir et donner de la liberté aux « acteurs » mais aussi de travailler au renforcement de ces mêmes acteurs.

II. Principes et orientations de l'innovation

Les réunions du CNIRE et les auditions ont permis un examen rapide de projets et expérimentations innovantes. Pour donner une unité à ses travaux, le Conseil a choisi d'adopter une définition concrète de l'innovation. *« 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 conception de l'innovation combinée à l'observation de projets et de réalisations, à l'audition d'équipes ou d'experts, a conduit le Conseil à en dégager un ensemble de propositions générales. Elles sont en quelque sorte les enseignements politiques tirés par le Conseil des expériences d'innovation qu'il a eu à connaître.

L'innovation est le produit de l'engagement des acteurs. Si elle vise le plus souvent à trouver des solutions à un problème ou une difficulté pédagogique ou organisationnelle, il faut souligner qu'elle obéit d'abord à des objectifs ou des motivations plus directement morales ou politiques, à la promotion de valeurs : réussite des élèves, égalité, réalisation professionnelle... Les personnels innovants ne cessent de le rappeler quant ils témoignent, expliquent ou présentent leur travail. L'innovation est donc moins la solution « technique » à un problème, qu'une réponse « politique » à une difficulté. Elle est une forme d'engagement. C'est pourquoi, elle repose sur la complémentarité entre l'ouverture d'espaces où cet engagement peut éventuellement se développer et l'accroissement de la capacité des acteurs à mettre en œuvre leurs propres valeurs. 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 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 ».

1. Faire tomber les murs.

L'innovation pour la réussite éducative signifie toujours changer des pratiques et donc casser des rigidités afin de permettre l'engagement des acteurs. La plupart des acteurs qui s'impliquent dans l'innovation font état des obstacles et des résistances qu'ils rencontrent. Obstacles qui tiennent aux routines diverses, routines disciplinaires, routines pédagogiques, routines statutaires, à la planification complexe du système, au poids des hiérarchies intermédiaires mais aussi au fonctionnement des établissements, le manque de moyens, l'instabilité des équipes ou l'indifférence voire l'hostilité des personnels. Il s'agit là d'un ensemble de freins à l'engagement, mais plus encore, d'obstacles au changement. Tous ces obstacles et freins ne se cumulent pas, mais les équipes rencontrées par le CNIRE insistent toujours sur ces difficultés. De façon générale, elles relèvent d'une forme d'organisation que l'on peut qualifier de bureaucratique : universalisme et rationalité des procédures mises en œuvre par une hiérarchie fondée sur une différenciation et une définition précise des fonctions ainsi que la coupure nette entre l'intérieur et l'extérieur. Une bureaucratie est faite de séparations, de « murs » fonctionnels et professionnels qui limitent l'initiative au profit d'une routine, expression de principes de décisions et d'action fondés sur des critères généraux. La compétence « globale » et la justice ont pour contre partie l'ignorance voire la mise à l'écart des cas singuliers. L'efficacité générale va de pair avec une inefficacité particulière. Or ce sont précisément la diversité et les singularités des élèves comme des situations qui imposent l'innovation. Celle-ci passe alors par l'affaiblissement, voire la mise à bas des murs.

Au terme des discussions du Conseil, quatre grandes orientations émergent et semblent prioritaires sur ce plan : les collectifs et l'interdisciplinarité ; l'implication d'autres acteurs ou d'autres partenaires ; la continuité et la différenciation pédagogique ; la capacité de donner la priorité aux situations. Elles constituent autant de façon de « faire tomber les murs », d'ouvrir des espaces et des perspectives pour l'action.

Favoriser les collectifs

Les innovations sont d'abord le fait d'équipes, de projets d'équipes et de mise en œuvre par des équipes. Certes, elles peuvent être initiées et portées par un enseignant seul. Mais elles sont le plus fréquemment le produit d'un travail collectif, de l'élaboration d'un projet à sa mise en œuvre. L'innovation consiste d'abord à rompre l'isolement des acteurs, à

en finir avec des séparations et des rigidités. Elle implique la constitution d'une équipe ou d'une communauté éducative dont la taille est diverse, allant de quelques enseignants à l'ensemble d'un établissement ou à plusieurs établissements, d'un petit noyau à un réseau. Très souvent aussi, la formation d'une équipe éducative apparaît même comme un des effets bénéfiques de l'innovation elle-même. L'équipe porte l'innovation et se constitue à travers elle. A l'origine du projet, elle en constitue aussi une sorte de conséquence positive car elle vise à augmenter l'efficacité pédagogique, à améliorer l'ambiance de travail et donc permettre un meilleur engagement des différents acteurs, que ce soient les élèves ou les enseignants. Comme les différentes auditions et visites l'ont montré, dans de nombreux cas, le travail d'équipe reconfigure ou redéfinit l'identité de l'enseignant. Celui-ci est moins identifié à une discipline ou à un domaine de connaissance, comme un spécialiste ou un savant. Dans la mesure où il est donné priorité à la pédagogie et à la transmission des savoirs, il renforce sa compétence dans le domaine des apprentissages. En assouplissant les contours du statut, le travail d'équipe renforce les dynamiques professionnelles que ce soit pour les individus ou pour l'ensemble de la communauté éducative. Les élèves sont eux aussi placés dans une position nécessairement plus active et découvrent une signification plus évidente et plus large à leurs apprentissages au-delà de la division académique des disciplines et des évaluations traditionnelles par examens.

De fait, le travail d'équipe ou collectif observé casse les séparations disciplinaires et les logiques strictes de programmes pour favoriser des pratiques marquées par l'interdisciplinarité, les regards croisés, l'échange de savoirs-faires. Plus encore, le travail collectif augmente nécessairement les échanges et les interactions entre les enseignants et les membres de l'équipe, mais de manière générale, d'après les témoignages, dans l'ensemble des personnels des établissements concernés. Il permet ainsi la constitution d'une approche plus générale et globale, plus intégrée, des objectifs et des pédagogies et, quand il est relayé, notamment par les chefs d'établissement, une meilleure intégration générale.

Favoriser ouvertures et partenariats

L'innovation est synonyme d'ouverture. Elle naît d'ailleurs souvent de l'incorporation de compétences externes ou internes dans un projet ou dans une action pédagogique. L'ouverture est souvent associée à des partenariats. Ces partenariats sont extrêmement divers et de taille très variable. Ils sont internes ou externes aux établissements. Internes, ils impliquent des petits groupes d'enseignants dans des expérimentations ou des innovations

pédagogiques qui passent par de l'interdisciplinarité. Externes, ils impliquent de multiples acteurs, enseignants, chercheurs, parents mais aussi établissements, associations, administrations, collectivités locales, entreprises privées ou publiques. Ils peuvent concerner un seul partenaire ou en combiner plusieurs. Du point de vue des acteurs de l'école, l'ouverture et la constitution de partenariats accroissent la diversité, la richesse et la qualité des contenus enseignés. Intégrés dans des projets innovants, les partenaires apportent de nouvelles compétences, d'autres façons d'aborder et d'utiliser les savoirs, d'autres interprétations.

Les équipes visitées ou rencontrées par le CNIRE sont très diverses. Les expériences rapportées montrent que l'ouverture est associée à une grande diversité d'acteurs et de domaines dans lesquels ces partenariats se construisent. Elles montrent aussi que les partenariats sont de formes très différentes, allant de contacts interpersonnels souples et informels à des collaborations officielles et institutionnalisées. Leur contenu est aussi très variable. Il peut aller d'apports scientifiques, par des chercheurs par exemple, dans le cadre d'un projet pédagogique, à la simple mise à disposition de salles par une municipalité. Néanmoins, par delà cette diversité, l'ouverture apporte des bénéfices professionnels, pédagogiques et organisationnels. D'un point de vue matériel, même si nombre d'innovations peuvent être supportées par les établissements, les partenariats apportent des ressources aux équipes pédagogiques et sont ainsi souvent un vecteur essentiel des projets qui, sans eux, ne pourraient se développer et se pérenniser. Sur un plan plus symbolique, l'ouverture et les partenariats renforcent l'intégration des établissements dans leur environnement et améliorent leur réputation, comme l'ont souligné aussi certaines équipes visitées. Ils élargissent la communauté éducative en rompant l'isolement des écoles et des enseignants, en y impliquant des acteurs a priori périphériques ou peu concernés. De ce point de vue, paradoxalement, par une meilleure intégration, ils renforcent la légitimité de l'Ecole.

Mais plus important, l'ouverture permet d'abord de rompre avec les fonctionnements verticaux, et surtout cloisonnés, au profit d'interactions et de communications plus horizontales et transversales. Elle modifie ou casse les cadres pédagogiques ou organisationnels. C'est pourquoi, elle peut être associée à la créativité : elle change l'environnement pédagogique, voire matériel et brise nécessairement les routines. En permettant aux élèves de mettre en œuvre les procédures ou les savoirs qu'ils ont acquis dans d'autres contextes, elle ouvre la voie à une meilleure compréhension de ces procédures ou de ces savoirs. Enfin, elle favorise l'acquisition de compétences différentes, notamment des compétences « sociales », ne serait que dans la construction même des partenariats,

compétences non enseignées en tant que telles et qui sont un des manque souvent pointé par les observateurs de l'enseignement en France.

Favoriser les continuités

Parmi les difficultés mises en avant par les acteurs de l'éducation et soulignées par les observateurs, la question des ruptures et des discontinuités pédagogiques, organisationnelles ou professionnelles apparaît de façon récurrente. C'est pourquoi, nombre d'innovations ont été développées autour de ce thème. Il s'agit d'établir des continuités là où existent des murs, des obstacles ou des séparations, continuités temporelles, sociales, scientifiques, pédagogiques. L'innovation consiste à construire des liens là où ils n'existent pas ou à assurer une permanence de l'action pédagogique ou éducative, surtout là où elle est marquée par des ruptures. Très souvent ces ruptures sont rendues responsables des difficultés rencontrées par l'Ecole et les enseignants, notamment le décrochage scolaire. Parmi les innovations observées par le CNIRE, les liaisons écoles-collèges sont un bon exemple. (Même si ces liens ont fait l'objet d'une circulaire en 1977). Il s'agit d'éviter pour les élèves la cassure entre l'école élémentaire et le collège, le passage du maître à la pluralité des enseignants, l'accroissement de la quantité et de la complexité du travail, l'affaiblissement de l'intégration dans l'établissement. Ces innovations organisent la continuité, soit en anticipant la rupture, soit en accompagnant les parcours afin de faciliter l'intégration au collège. Elles visent tant l'adaptation à une autre pédagogie qu'à un autre environnement social, matériel et temporel. Ces actions portent sur l'apprentissage de méthodologies de travail pour les élèves, mais aussi sur des apprentissages sociaux destinés à favoriser leur adaptation et leur assimilation à la vie du collège. Etablir des continuités peut aussi donner lieu à des innovations sur l'ensemble des parcours scolaires, et pas seulement sur le passage entre primaire et secondaire. Les continuités impliquent évidemment ouverture et travail d'équipe, très souvent des partenariats, notamment entre établissements de différents niveaux. Elles supposent la construction d'interactions entre différents niveaux et leur intégration autour d'objectifs et de projets communs. Réciproquement, elles vont de pair avec une diversification et un assouplissement des temps. Elles n'existent que si elles consistent à développer des accompagnements personnalisés plus adaptés au rythme de chacun. Etablir des continuités est ainsi synonyme de diversification.

Les continuités ne concernent pas seulement les passages du primaire au collège ou les passages d'une classe à l'autre. Nombre d'innovation consistent à construire des continuités

pédagogiques entre disciplines ou au sein d'une même discipline. Elles consistent parfois à offrir des espaces d'accompagnement numérique aux élèves. Elles visent aussi l'amélioration du climat scolaire en sécurisant les élèves ou en évitant les ruptures trop fortes entre la maison et l'école. La philosophie reste la même : diversifier les rythmes d'apprentissage, éviter les ruptures, construire un accompagnement plus efficace. Les continuités accroissent l'intégration des élèves, des enseignants et des personnels.

Donner la priorité aux situations

L'innovation pour la réussite éducative signifie que les acteurs qui la portent donnent la priorité aux situations, situations des élèves ou des établissements mais aussi situations d'apprentissage. Elle suppose de construire une action qui n'obéit pas aux normes institutionnelles, qui ne se définit pas à l'intérieur des murs de prescriptions, mais qui affirme ses objectifs en fonction d'un diagnostic ou d'une lecture d'une situation particulière. Il s'agit de résoudre un problème et non d'appliquer des règles ou de se conformer à des préceptes. L'innovation est donc aussi synonyme de diversification et d'adaptation des pratiques. Celles-ci ne sauraient être transférées ou dupliquées comme des recettes ou des « bonnes pratiques » : chaque situation possède sa particularité et appelle une réponse particulière ; chaque enseignant ou équipe en construit une interprétation tout aussi particulière. La formation, le développement, la mise en œuvre, l'efficacité et le succès des pratiques innovantes reposent précisément sur leur adéquation à la relation toujours singulière qui s'établit entre les acteurs et leur environnement.

La presque totalité des équipes rencontrées par le CNIRE explique les pratiques innovantes par la nécessité ou la volonté de faire face aux difficultés des élèves, voire de s'adapter à la réalité sociale ou à l'environnement de l'établissement, comme si, au fond, il n'y avait guère le choix et que l'innovation s'imposait. Les motivations politiques ou morales (faire réussir les élèves, accroître l'égalité, favoriser la mixité...) sont articulées à la situation et l'innovation apparaît comme une façon pour ces acteurs de les mettre en œuvre. Elle devient alors presque une vertu : elle comporte une dimension d'accomplissement ou de réalisation professionnelles et personnelles. L'innovation est une forme d'encapacitation ou d'augmentation de la capacité d'agir. En sortant des cadres et des prescriptions pour répondre aux situations, par la recherche de l'efficacité, par la construction d'un projet et sa mise en œuvre, les acteurs acquièrent pouvoir et liberté. Ils soulignent d'ailleurs qu'ils en retirent

souvent une « fierté » renouvelée du métier et la satisfaction individuelle et collective de son efficacité.

C'est pourquoi, l'innovation se constitue comme une réponse à des difficultés ou à des problèmes qui ont été identifiés et qui sont interprétés positivement : pour les acteurs innovants la réalité sociale ou scolaire n'est pas un obstacle ou une contrainte, elle est construite comme un espace d'action et d'engagement. L'innovation est le produit d'un processus de diagnostic qui ne se contente pas de mesurer l'écart entre la réalité et ce qui est souhaitable, mais qui incorpore aussi ce qu'il est possible de faire ou ce qu'il convient de faire. Les équipes le soulignent toujours : à l'origine de leur projet, elles ont établi un « constat », constat qui peut porter sur la place d'un établissement dans son environnement, sur les particularités de cet environnement, sur une difficulté d'un enseignement, sur les caractéristiques d'une population, sur des demandes particulières... Le plus souvent, à l'aide d'une réflexion collective, elles ont défini des priorités et des orientations pédagogiques à partir de ce constat. Elles en ont tiré un problème à résoudre ainsi qu'un ensemble de possibilités. La mise en œuvre de l'innovation s'apparente à une forme d'apprentissage collectif qui se double d'un travail réflexif accru. Elle nécessite des transpositions de compétence, la mise en œuvre de connaissances hors de leur contexte usuel et donc une plus grande maîtrise professionnelle.

2. Renforcer les acteurs.

L'innovation pour la réussite éducative ne peut exister sans engagement des acteurs de l'éducation, que ce soit les enseignants ou les divers responsables, mais aussi les différents partenaires externes et internes. Il ne suffit pas de « libérer » les initiatives en ouvrant des espaces, en assouplissant les procédures ou en faisant tomber les différents murs. Il faut aussi que les acteurs individuels et collectifs disposent des ressources suffisantes pour produire de l'innovation, aient la capacité de la penser, l'initier, la mettre en œuvre et parfois la pérenniser. La principale difficulté rencontrée est la faiblesse ou le manque de ressources de ces acteurs. Il faut aussi qu'ils s'en donnent le droit et aient confiance en leurs capacités. Par bien des aspects, en laissant peu d'initiative, les fonctionnements bureaucratiques offrent aussi une protection. Les plaintes et les récriminations ne doivent pas masquer le fait que, derrière les murs, les acteurs peuvent aménager parfois un peu d'autonomie, parfois un certain détachement. Les routines constituent ainsi une carapace sécurisante, les murs sont certes des

obstacles, ce sont aussi, bien évidemment, des abris. Si les murs tombent, les acteurs se trouvent exposés et peuvent se révéler trop fragiles pour prendre en charge l'action, pour faire face à des responsabilités nouvelles, pour prendre finalement le risque d'agir. C'est pourquoi l'innovation va de pair avec leur renforcement.

Les auditions et les visites d'équipes innovantes montrent que l'innovation pour la réussite éducative passe par une consolidation des capacités des acteurs : ceux-ci revendiquent à la fois plus de « confiance » de la part des hiérarchies ou des autorités, mais aussi l'augmentation des ressources et de la « confiance en soi » qui permet de s'engager. De ces expériences, quatre orientations ont émergées des discussions du Conseil afin de favoriser l'innovation : augmenter l'autonomie ; augmenter la responsabilité ; augmenter la réflexivité ; augmenter les accompagnements.

Augmenter l'autonomie.

L'innovation trouve sa source dans des initiatives et des engagements et dans la capacité de prendre des risques. Son développement a donc pour condition essentielle une autonomie suffisante des acteurs. Non seulement, il leur faut des espaces d'actions qui leur soient ouverts, mais ils doivent aussi disposer de suffisamment d'autonomie pour pouvoir s'en saisir. Plus encore, l'autonomie apparaît comme un principe d'organisation mais aussi de pédagogie. Elle fait même l'objet de recommandation ou de dispositifs officiels (Pédagogie de projets, socle commun). Elle concerne tous les acteurs de l'innovation, des différents personnels aux enseignants et aux élèves.

De fait, nombre des équipes rencontrées par le CNIRE font de façon explicite ou implicite de l'autonomie une des orientations essentielles de leur action et à la fois comme un objectif et comme une condition de sa réalisation, comme si une éducation fondée sur l'autonomie en constituait une forme d'apprentissage devant aboutir à former des « sujets » autonomes. Les projets reposent sur la mise à disposition de ressources permettant aux élèves d'échapper à la dépendance, y compris la dépendance à l'égard des enseignants. Ils reposent aussi sur une priorité donnée dans l'action des enseignants au soutien aux élèves et à un changement de rôle vers celui, plus complexe et peut-être plus important, de « passeur » : l'enseignant assure le passage de la pratique au savoir, ou de l'activité à l'acquisition de connaissances qui, seule, permet la formation d'individus autonomes. Parmi les effets des innovations, ces équipes soulignent souvent l'accroissement de l'autonomie des élèves, plus

aptes à prendre des initiatives ou même des risques s'ils sont placés dans des conditions qui le permettent. Plus encore, chez les élèves, l'autonomie va de pair avec un investissement plus important dans le travail et une motivation plus forte, une implication accrue dans la vie scolaire. L'autonomie est source de confiance en soi et de valorisation personnelle. Dans leurs témoignages, les acteurs concernés l'associent d'ailleurs fréquemment à la « respiration », à un moment qui n'est pas simplement libre mais plus encore, un moment où l'on peut exercer pleinement son métier. De façon paradoxale, comme ces témoignages l'ont souligné, alors qu'elle est souvent à la marge du système, dans les projets notamment, alors qu'elle peut engendrer des tensions avec les fonctionnements routiniers, l'autonomie accroît finalement l'intégration.

Au-delà des élèves, l'autonomie se décline à plusieurs niveaux : les établissements, les enseignants, les personnels. Les mêmes observations peuvent être répétées. L'innovation et l'efficacité nécessitent qu'ils disposent de suffisamment d'autonomie pour orienter leur action en fonction des situations et construire des projets adaptés aux contextes particuliers. Dans les bilans qu'elles tirent, les équipes rencontrées soulignent l'accroissement de l'autonomie comme un résultat de leur action : participation accrue, initiatives, plaisir retrouvé d'exercer le métier, image revalorisée. Individuellement, l'autonomie se révèle être un facteur de réalisation personnelle et de développement professionnel.

Mais si l'autonomie est facteur de créativité et d'innovation, elle peut aussi être une injonction centrale et devenir un facteur de paralysie, lorsque les acteurs ne peuvent l'assumer ou qu'elle reste encastrée dans un mode d'organisation bureaucratique et hiérarchique. Elle peut accroître l'isolement et être une source de contraintes supplémentaires, vécue par les acteurs de base, qui restent dépendants, comme une façon de leur faire assumer les difficultés, comme l'ont rappelé au CNIRE certains témoins. C'est pourquoi elle n'a véritablement de sens qu'insérée dans des projets et appuyée sur des ressources suffisantes, notamment des ressources collectives ainsi que dans des modalités d'organisation adéquates. L'autonomie, indispensable à l'initiative et à l'innovation, doit être envisagée « collectivement », comme l'autonomie d'établissement, d'équipes ou de groupes d'élèves. L'augmentation de l'autonomie concerne les acteurs. Elle a donc également des conséquences organisationnelles dans la mesure où elle oblige à redéfinir les hiérarchies et les statuts. L'autonomie a pour contre partie l'affaiblissement des hiérarchies intermédiaires, qui doivent réorienter leur rôle vers un soutien aux acteurs, et le renforcement des capacités politiques ou de décisions des centres. En d'autres termes, l'autonomie implique moins de dépendance et plus

d'interdépendance et doit être comprise comme une façon d'acquérir de nouvelles capacités d'action collectives.

Augmenter la responsabilité.

L'augmentation de l'autonomie va de pair avec une augmentation de la responsabilité des acteurs et ce à tous les niveaux. La responsabilité est inscrite dans les textes qui régissent les missions des enseignants. Mais dans un univers organisé et hiérarchisé, la responsabilité n'appartient pas aux exécutants, elle est la propriété de l'organisation ou du système. De fait, chacun peut s'en sentir délogé dans la mesure où il n'a pas d'autonomie et où il est un simple « rouage ». Il existe une distance importante entre les finalités et les produits du système et la participation de chacun. Cette distance croît avec la taille des organisations et leur degré de rationalisation. Elle se manifeste souvent par le divorce entre les aboutissements de l'action menée et les convictions morales ou politiques des individus qui y sont impliqués. Les individus se vivent comme des « agents », étrangers aux résultats de l'action de leur organisation. La conséquence est une forte ambivalence : la défense d'un système que l'on dénigre par ailleurs parfois violemment et le renvoi des difficultés rencontrées aux instances supérieures. A l'inverse, si l'autonomie des acteurs augmente, ils prennent en charge et doivent prendre en charge les finalités pratiques et morales de l'organisation. La responsabilité passe de l'organisation ou de la hiérarchie aux acteurs eux-mêmes.

Les équipes innovantes rencontrées par le CNIRE insistent très souvent sur cette dimension : l'action innovante s'apparente à une prise de responsabilité. Elle a été vécue comme l'expression de la capacité de mettre en œuvre ses propres finalités morales et professionnelles, un moment « d'échange et de valeurs partagées ». Comme en ce qui concerne l'autonomie, la responsabilité apparaît tout autant comme un moyen et un objectif. Elle est à la source du processus innovant mais aussi un des résultats visés. Dans les bilans qu'elles tirent de ces expériences, les équipes font souvent état de l'engagement accru des enseignants, de l'augmentation de l'intérêt pour le travail et d'une motivation retrouvée. Elles soulignent l'accroissement du « degré d'implication » et de la « responsabilisation » des personnels. Dans les objectifs fixés apparaît fréquemment l'idée que l'action innovante aura pour but de rendre les élèves « responsables » de leur scolarité pour en faire des sujets autonomes ou des citoyens. L'innovation vise à « responsabiliser » les élèves, soit de façon générale, soit vis-à-vis de leur scolarité et d'eux-mêmes, soit, enfin, envers l'établissement.

Les visites ou auditions d'équipes par le CNIRE ont montré que la responsabilité augmente avec la fabrication de processus de diagnostic ou de problèmes et la formation de projets. Elle est synonyme d'investissement, d'engagement et de coopération et surtout d'une intégration des finalités dans l'action. Du coup, la responsabilité dote les acteurs, élèves, enseignants ou établissements d'une identité plus forte, certains parlent même de « personnalité » forte quand ils font le bilan de leur action.

Augmenter la réflexivité

Emergeant de la réponse à des problèmes, l'innovation est nécessairement faite de pratiques plus souples et plus fluides que les usages habituels, guidées par la meilleure adaptation possible à des situations changeantes. La capacité des acteurs de la mettre en œuvre passe par une forte réflexivité : il leur faut évaluer et réévaluer leurs pratiques. La réflexivité s'est largement imposée depuis une vingtaine d'année dans le domaine professionnel et dans la formation des enseignants. Elle apparaît comme le gage d'une compétence plus affirmées, voire comme un modèle de professionnalisation. Néanmoins, si l'on en croit les équipes rencontrées et les observations faites par le CNIRE, elle ne semble pas véritablement être présente dans les pratiques ordinaires. A l'inverse, elle apparaît de façon centrale dans les actions ou les expérimentations innovantes. L'innovation peut même être comprise comme une déclinaison de la réflexivité.

Dans les projets ou les bilans qui sont établis, les équipes concernées soulignent toujours que le projet, depuis son élaboration jusqu'à sa mise en œuvre, a conduit les personnels, enseignants ou autres, à s'interroger sur leurs pratiques, à envisager différemment leur rapport aux élèves, à penser et à faire autrement. Il en va ainsi tant des projets strictement pédagogiques que des projets concernant l'ouverture aux parents ou aux partenaires ou encore la vie scolaire. A chaque fois, l'élaboration et la mise en œuvre du projet conduit à un « retour sur les pratiques » ou à une « explicitation des méthodologies », à « remettre en cause » les habitudes, à les « modifier ». La réflexivité repose sur la conviction de l'existence de pratiques alternatives et la possibilité donnée de les utiliser. Ce développement de la réflexivité n'est pas seulement une conséquence informelle de l'innovation. Il est aussi produit par les conditions de mise en œuvre des expériences et des actions. Comme de nombreuses équipes l'ont souligné et en ont fait une revendication, la réflexivité demande du temps, (avoir du temps est d'ailleurs la demande la plus fréquente), des échanges, des espaces de discussion et de concertation, de l'engagement, ainsi qu'une disponibilité suffisante. Elle

est une activité concrète et collective. Les équipes rencontrées l'affirment toujours : la réflexivité est le produit d'un travail collaboratif. Outre des conditions matérielles, elle exige aussi des conditions intellectuelles, notamment la capacité d'intégrer un regard « extérieur » pour casser l'isolement. La collaboration entre collègues, entre personnels différents, avec les parents, l'intégration de chercheurs notamment, offrent la médiation permettant le retour réflexif sur les pratiques. Cela peut aller de la présence d'un collègue assistant à la classe, comme dans du travail d'intervention commune ou dans les projets « plus de maîtres que de classes », à des dispositifs plus formalisés comme des procédures d'auto-évaluation pour les établissements.

La réflexivité renforce les acteurs. Ils acquièrent une maîtrise accrue de leurs pratiques, de ce qu'ils font et qu'ils ont décidé de faire alors qu'ils auraient pu agir autrement. La réflexivité consiste à donner sens aux pratiques, à savoir ce que l'on fait et à le contrôler. Les bilans tirés par les équipes des expériences innovantes insistent souvent sur ces effets de la réflexivité : elle produit du changement, enrichit les pratiques, augmente la compétence, favorise l'engagement et permet plus d'efficacité ainsi qu'une meilleure réalisation professionnelle.

Augmenter les accompagnements

L'innovation et sa consolidation demandent un renforcement des accompagnements. Innover comme apprendre sont toujours des processus de changement : ils consistent à changer des pratiques mais aussi à se changer et à changer son rapport au monde. Comme partout où ils s'opèrent, ces processus demandent des soutiens et des supports. Ceux-ci ne doivent pas simplement apporter des ressources, mais plus encore, doivent valider les différentes étapes du changement et les reconnaître ou les légitimer. L'accompagnement est indispensable à l'innovation tout comme à l'enseignement.

Parmi les équipes rencontrées par le CNIRE et lors des auditions, le manque de suivi et de soutien a très souvent été mis en avant et a fait l'objet d'une revendication quasi constante. La demande de plus d'échanges, d'un soutien qui favorise la réflexivité est récurrente. Inversement, d'autres équipes soulignent l'importance de l'accompagnement dans la réussite de leur expérience. Ce peut être un accompagnement pédagogique apporté par l'institution (préfet des études, CARDIE, IA-IPR référents d'établissements, réseaux de référents, chercheurs parfois). Ce peut être aussi des accompagnements pratiques (construction de projet, rédaction, gestion, médiation, procédure d'évaluations...) qui sont

fournis dans le cadre de réseaux ou de partenariats. L'accompagnement constitue un apport de compétences et un accroissement de la réflexivité. Il relève d'une formation continue en situation, directement en prise avec la pratique et son contexte particulier.

Mais au-delà d'un support matériel et intellectuel, c'est une reconnaissance qui semble faire défaut et qui est exigée. Les équipes peuvent se plaindre de l'indifférence de l'institution à leur égard, avoir le sentiment que leurs pratiques sont ignorées ou mal connues, tant par les hiérarchies (qui ne connaîtraient pas le terrain) que par leurs collègues dans leur établissement ou dans d'autres établissements. De fait, lors de sa création, le CNIRE a suscité de nombreuses demandes en ce sens, demandes de visites ou d'auditions par des équipes souffrant d'isolement, d'insuffisance de soutien et surtout, de reconnaissance. Les acteurs innovants sont très sensibles à l'information et la valorisation de leurs projets et de leur action, comme peuvent le faire les académies lors de semaines ou de journées de l'innovation ou par la diffusion d'information. L'accompagnement signifie ici reconnaissance et légitimité. Il est semble indispensable à la prise de risque et à l'initiative ainsi qu'à la pérennisation des innovations. D'après les témoignages entendus, l'abandon ou l'épuisement des projets paraissent tenir moins aux difficultés et obstacles matériels qu'au découragement des acteurs qui « ne se sentent pas soutenus ». Inversement, l'accompagnement dans les projets, combinant apport de ressources et de reconnaissance, favorise une reprise en main de leur travail par les acteurs, et donc une implication et une efficacité plus fortes.

*

* *

L'examen par le CNIRE d'expériences, de projets ou de pratiques d'innovation dans système éducatif ne permet certes pas de dégager une politique précise. Mais de l'ensemble d'orientations qui ont émergé, se dessine un esprit ou même une philosophie cohérente. Elle repose sur la réalité d'une innovation déjà fortement présente dans l'Ecole. Les orientations de cette « philosophie » impliquent de faire confiance aux « acteurs », enseignants, élèves, personnels administratifs, partenaires, en leur accordant plus d'autonomie, plus de temps, en les dotant de ressources matérielles et intellectuelles, en les soutenant. Elles consistent à rompre l'isolement de ces acteurs, en particulier celui des enseignants, comme celui de l'école dans son ensemble, et à déplacer le curseur de l'individu au collectif, de l'enseignant à l'équipe éducative. C'est d'ailleurs à ce niveau collectif qu'elles devraient être appréciées et évaluées. Au fond, les innovations reposent sur la fabrication de communautés éducatives. En faisant tomber les murs ou les cloisons, elles impliquent aussi des redéfinitions des métiers et des activités et des engagements plus forts. Elles ont par conséquent pour effet d'accroître la

professionnalisation des personnels et de leur permettre un meilleur exercice du métier, d'éprouver plus de « satisfaction au travail ». Enfin, parce qu'elles sont des tentatives de trouver des solutions à des problèmes, elles impliquent un renforcement de la responsabilité éducative qu'elle soit collective ou individuelle. En liant les pratiques aux valeurs, elles réintroduisent du sens, et plus précisément du politique dans une organisation qui l'a évacuée.

III. La fabrique de l'engagement : une école bienveillante

Les travaux du groupe « engagement » ont été consacrés aux conditions permettant l'engagement des personnels enseignants ou non-enseignants ainsi que des élèves, engagement dans la formation et dans l'exercice de leur métier. La réussite des élèves et des professeurs, et par extension de l'ensemble des personnels éducatifs ou même de direction, dépend de la qualité de l'engagement subjectif dans ce que chacun a à faire en relation avec les autres. La possibilité de l'engagement est donnée par le fonctionnement collectif de l'Ecole, par les formes d'organisation sociale et technique qui permettent la réalisation du travail. Autrement dit, la possibilité de l'engagement dépend de la place que chacun occupe, place qui doit permettre l'expression des potentialités et des compétences individuelles dans une action commune et constructive. Pour ce faire, des formes sociales d'organisations appropriées sont à concevoir. Les collectifs doivent à la fois pouvoir renforcer leur cohésion tout en assurant une répartition des responsabilités et des rôles permettant à chacun d'être actif et de collaborer. Cela suppose un accord sur un projet et des valeurs de base, la construction de communautés éducatives au sein desquelles les élèves doivent à la fois apprendre et se développer.

De ce point de vue, l'idée de la bienveillance s'est imposée : la bienveillance est la condition nécessaire à l'engagement mais aussi à l'efficacité de l'école. La bienveillance commence avec la suppression de la tendance inscrite dans des fonctionnements et des attitudes qui consistent à sanctionner mais aussi à dévaloriser et à invalider. Au-delà de l'échec, il faut prendre au sérieux les témoignages récurrents des élèves sur le sentiment d'avoir été à telle ou telle occasion « humiliés » par l'Ecole ou les enseignants. Il s'agit probablement d'un facteur essentiel du décrochage : plus qu'une expérience, l'humiliation est une émotion qui affecte tant l'estime de soi que le respect que les autres ont de soi. Aussi elle ne laisse guère d'autre possibilité que de sortir du jeu afin de maintenir un minimum d'estime de soi et de respect de la part des autres. La bienveillance est donc d'abord l'absence d'humiliation. Elle signifie la construction d'une « école décente » pour parler comme les philosophes, une école protégeant les plus faibles et favorisant la construction d'un rapport à soi positif et la dignité indispensables aux apprentissages. Négativement, elle consiste à éviter que les acteurs, élèves ou enseignants, soient dépossédés de leur confiance en eux. Positivement, elle consiste à ce que la communauté éducative fournisse aux élèves, individuellement et collectivement, de « bonnes raisons » personnelles d'étudier et de

s'engager dans leurs études et dans la vie scolaire. La bienveillance signifie l'intégration des personnels, des enseignants et des élèves dans une communauté éducative, intégration qui offre les ressources pour que chacun devienne « acteur » de l'éducation, acteur de sa formation ou acteur de sa profession.

Il s'agit donc d'un axe central des travaux du Conseil et des préconisations. Les acquis de l'expérience et des actions innovantes ainsi que des travaux de recherche fondent les propositions qui portent en priorité sur l'engagement, la multiplicité des réceptivités ou des subjectivités et par là les modalités d'entrée dans les apprentissages, le travail coopératif et le travail d'apprendre.

1. Installer la bienveillance dans le système éducatif.

La bienveillance consiste à créer un climat favorable à des relations de confiance et à l'édification de l'estime de soi. Elle est fondamentale dans la formation d'une communauté éducative capable d'intégrer personnels, partenaires, enseignants et surtout les élèves. La bienveillance doit être déclinée tant dans les conceptions que dans l'organisation du système éducatif ou encore dans les pratiques. Elle devrait être une dimension centrale de l'action éducative. Elle doit donc être intériorisée par les acteurs mais aussi faire l'objet d'une organisation et plus généralement d'une politique.

Intégrer la bienveillance dans le système éducatif.

La bienveillance est un état d'esprit ainsi qu'une orientation des pratiques et des comportements. Elle vise à renforcer l'intégration de l'ensemble des individus ou des acteurs dans une même communauté éducative. Elle se décline par un mode d'accueil respectant les particularités de chacun et par un mode d'apprentissage et d'éducation positif.

Elle présuppose que l'école accueille tous les individus ou les membres d'un groupe dans une logique inclusive. Cela signifie que chacun se voit accordé suffisamment d'attention pour favoriser la confiance pour les élèves et les enseignants.

Les temps et les modalités d'apprentissage particuliers à chacun au sein de groupes doivent être respectés afin que s'instaure un climat de sécurité et que les individus se sentent chez eux au sein de l'école. De cette façon, l'école doit laisser se développer l'envie d'apprendre et de développer sa curiosité.

Dans les apprentissages, l'erreur doit être considérée comme une étape et non comme une faute ou comme une occasion de progresser et non l'expression d'une insuffisance

personnelle. La crainte d'être en faute est un facteur important d'inhibition et de non intégration.

De même, dans la vie scolaire, les écarts de comportement doivent être traités comme des moments inhérents au développement des enfants et des adolescents et faire l'objet d'actions éducatives.

Afin d'inscrire et de valider ces principes dans les pratiques éducatives, et permettent qu'ils irriguent la constitution de la communauté éducative, **une réflexion sur la bienveillance pourrait être demandée aux équipes, de façon à ce qu'elles la rendent explicite et l'inscrive dans leurs projets.**

Décliner la bienveillance dans les relations entre les professionnels de l'école et les élèves.

La bienveillance doit être au cœur des relations entre enseignants et élèves et plus généralement entre les personnels de l'école et les élèves. Elle est plus qu'un climat, elle est une des dimensions des pratiques éducatives. Pour cela, elle suppose que les personnels y adhèrent, en soient convaincus et aient aussi les ressources pratiques et intellectuelles pour la mettre en œuvre.

A cette fin, un travail de formation personnelle en même temps que professionnelle devrait être mené afin de **sensibiliser à la mise en pratique des principes éthiques exprimant un respect mutuel.**

De même les équipes pourraient bénéficier de **formations mettant au travail les relations avec des mises en situation** ainsi que d'un **accompagnement externe** au travail réflexif.

Pour des sanctions et punitions éducatives.

La bienveillance signifie une meilleure intégration, une appartenance renforcée et donc la volonté de les préserver et de les protéger. Cela a pour condition une meilleure capacité de gérer les conflits et des les résoudre sans procéder à l'externalisation de ceux qui en sont les porteurs. Il convient donc de **favoriser la résolution des conflits à l'interne** et en contre partie de réduire ainsi la mise à l'écart des élèves sanctionnés.

Pour que la communauté vive et se renforce, elle doit savoir gérer ses difficultés et ses tensions. Il existe déjà des dispositifs qui visent cet objectif, mais ils sont souvent inopérants. **Les instances existantes pourraient être utilisées** pour ce pourquoi elles ont été créées, les heures de vie de classe notamment, **pour promouvoir des temps de concertation et**

d'échanges avec les élèves au sujet des problèmes et conflits qui affectent les relations interpersonnelles.

En cas de nécessité d'une sanction, pour ne pas rompre l'intégration, il convient de **développer les modalités concertées de prise en charge de l'élève en incluant dans la définition des tâches à accomplir, voire pour leur effectuation, la participation de ceux qui sont conduits à demander la sanction** afin d'inscrire cette sanction dans un contexte et une relation.

Des actions spécifiques en direction des nouveaux arrivants.

La continuité d'une communauté signifie qu'elle a la capacité d'inclure et d'intégrer les nouveaux venus. C'est notamment le cas pour les élèves primo-arrivants mais aussi pour les nouveaux enseignants.

Les élèves primo-arrivants éprouvent souvent plus de difficultés à intégrer le monde scolaire. Ils demandent de ce fait plus d'attention et plus de bienveillance. Dans cet esprit il conviendrait de **développer les classes et le nombre de professeurs formés au « Français Langue Etrangère »** (Voir le film La cour de Babel), ce qui implique d'apprendre à se situer vis à vis de la langue des autres, et d'apprendre à enseigner l'usage de la langue française, sans demander, de façon implicite ou non, aux élèves de renoncer à parler la ou les langues de leurs parents.

De façon plus simple, mettre en place dans chaque établissement une **mission répartie entre les membres de l'équipe éducative dédiée à l'accueil des nouveaux professeurs** permettrait une meilleure adaptation et certainement renforcerait l'intégration.

2. Organiser la bienveillance

La bienveillance n'est pas simplement inscrite dans les pratiques et les relations de la communauté éducative. Elle est aussi au cœur de son organisation. Il ne pourrait guère exister d'école bienveillante sans une organisation qui soit elle-même bienveillante. Tout au moins, les dispositions institutionnelles doivent favoriser son développement. Il faut pour cela que le travail collectif puisse se développer et que la distribution des pouvoirs et responsabilités soit à la fois plus équilibrée et surtout, centrée autour de l'action pédagogique.

Favoriser et valoriser le travail d'équipe

Le travail coopératif vise à susciter l'engagement de tous les membres de la communauté éducative dans une démarche de pédagogie dynamique fondée sur des projets. Il est indispensable à la bienveillance. Cependant, la vie collective implique des coûts et ne peut exister sans un investissement suffisant. Elle demande néanmoins que les équipes aient des ressources suffisantes pour la mettre en œuvre. Parmi ces ressources, comme dans toute forme d'engagement, la légitimité, la disponibilité et le temps sont essentiels.

Afin de dégager le temps nécessaire au travail d'équipe et au travail de construction des projets, **les emplois du temps et les missions doivent comporter des temps spécifiques de concertation** utiles pour la démarche de projets, le suivi des élèves, la participation à la vie scolaire, le travail interdisciplinaire, la liaison inter-degrés.

Cette logique pourrait être renforcée en créant des marges de manœuvre et d'initiative, en **reconfigurant les métiers de l'éducation et du professorat par une réorganisation de la semaine type de travail, même de façon dérogatoire, afin de créer de la souplesse et de favoriser le partage des rôles et des responsabilités au sein des équipes.**

La **diffusion et l'utilisation du numérique pourraient être augmentées dans l'objectif de l'esprit de coopération**, de coéducation et de recherche en commun, afin d'intensifier les liens et de créer de la communauté.

Enfin, au-delà des ressources temporelles ou matérielles, il faut accroître la légitimité des engagements. Il convient donc d'encourager, valider et **reconnaître l'engagement des personnels dans les projets par le biais, par exemple, de la rémunération, de l'octroi de décharges, de l'accès à des formations, ou encore par la progression de l'avancement.**

Une répartition nouvelle des pouvoirs et des responsabilités au sein des établissements.

La bienveillance passe par une meilleure cohérence des équipes, une intégration plus forte et donc une déconcentration du pouvoir, autrement dit une plus grande répartition des responsabilités afin de valoriser le collectif pédagogique et que chacun puisse pleinement travailler aux missions qui lui sont confiées.

Un des leviers pour restructurer le système de répartition des pouvoirs et des responsabilités réside dans le **renforcement du rôle du Conseil pédagogique en tant qu'instance de concertation**. Ses membres sont des professeurs. Ceux-ci ne sont pas nécessairement des élus au conseil d'administration, instance chargée de se prononcer sur les

propositions émanant du conseil pédagogique. Ses membres ne sont pas nécessairement non plus des coordinateurs des matières. Sa présidence sera assurée par différents membres de l'établissement ayant une responsabilité pédagogique, par exemple un professeur élu parmi ses pairs. Ces caractéristiques régissant la constitution, la composition, la répartition des responsabilités et la présidence du Conseil pédagogique sont de nature à favoriser le dialogue dans l'établissement, entre les personnels et entre les instances. Ce renforcement pourrait être complété par l'**institution de coordinateurs de niveau** en articulation avec les fonctions et responsabilités assignées aux coordinateurs de discipline.

La fabrication d'une communauté éducative suppose aussi de rompre les murs établis entre les différentes fonctions, d'atténuer la méfiance. Afin d'accroître leur légitimité, il conviendrait de rapprocher les personnels d'établissements de la pédagogie et de l'action éducative. Pour cela, ces **personnels, chefs d'établissements ainsi que conseillers pédagogiques, pourraient se voir proposé de s'impliquer, d'avoir du temps en relations avec des élèves (il ne s'agit pas nécessairement de cours) et de participer aux actions éducatives**. Il s'agit d'en faire de vrais leaders pédagogiques. Le corollaire est que certaines responsabilités doivent être déconcentrées et déléguées à d'autres.

3. Accompagner la mise en œuvre de la bienveillance.

Il est d'abord nécessaire de répondre aux demandes d'accompagnement des équipes. L'accompagnement vise à consolider les équipes, à développer la réflexivité des acteurs relativement à leurs pratiques, à rassurer et encourager. Il passe par l'invention de temps et de lieux d'analyse propres à assurer les conditions de la participation des différents acteurs. Il passe aussi par l'implication d'acteurs externes aptes à mettre en œuvre les processus réflexifs et de favoriser l'intégration collective. La bienveillance nécessite aussi des acteurs convaincus capables de la traduire dans leur pratique. Elle doit être solidement inscrite dans les formations initiales et continues des personnels.

Un renforcement de l'accompagnement des équipes et des démarches innovantes.

Pour répondre aux demandes d'accompagnement, la première urgence est de **favoriser les espaces de travail collectifs, de co-intervention et de mises en relations entre partenaires extérieurs et intérieurs** afin de rompre l'isolement et d'accroître la réflexivité.

La recherche en éducation est très productive et les expériences menées d'implication de chercheurs dans des projets ou des équipes ont montré leur pertinence et leur efficacité.

Aussi, il conviendrait, aussi souvent que possible, de **solliciter les chercheurs pour les associer à ces accompagnements notamment dans les phases d'élaboration et d'analyse.**

Enfin, l'institution elle-même pourrait fournir un accompagnement et un soutien plus direct aux innovations, mais plus encore aux équipes éducatives. Ainsi, **les missions des inspecteurs pourraient être reconfigurées** afin de sortir d'une conception trop normative et trop étroite de leur action, pour les conduire vers le soutien et le conseil aux équipes, la construction de compétences pédagogiques individuelles et collectives, la promotion des talents et la valorisation des bonnes pratiques aptes à faire réussir tous les élèves.

Utiliser le levier des formations initiales et continues

La bienveillance associée au travail collectif et réflexif ne peut exister sans les acteurs formés à la mettre en œuvre. Pour ce faire, il conviendrait de **développer des modalités de formation favorisant la construction d'un praticien réflexif**, les méthodes de formation active, la rencontre avec les partenaires de l'école, les parents. Dans ces formations, les enseignants devraient être sensibilisés aux liens et résonances entre l'univers des tâches scolaires et celui de la vie sociale des élèves, dans et hors l'Ecole. Concrètement, les **lieux de stage** des futurs enseignants pourraient être prioritairement les établissements et les structures qui mettent en œuvre des pratiques pédagogiques bienveillantes. De façon plus générale, les personnels pourraient être formés à **utiliser le numérique pour privilégier l'esprit de coopération, de coéducation et de recherche en commun**, tant du point de vue des techniques propres au numérique que des contenus spécifiques auxquels le numérique peut donner accès ; ce qui demande de mettre à disposition des personnels, les matériels, logiciels et infrastructures appropriées.

La légitimité du travail en équipe et de la bienveillance seraient renforcées par **l'inscription de l'initiation aux démarches de projet et le travail coopératif en équipe dans les formations et les concours de recrutement**, en cohérence avec la dernière version des référentiels de personnels (Juillet 2013). Enfin, pour les mêmes raisons, dans **l'offre de formation académique**, le privilège pourrait être systématiquement donné aux aides négociées, **en les ouvrant à toutes les catégories de personnels**, de telle façon que les différentes professions développent leurs compétences à travailler avec d'autres et en équipes pluri-professionnelles en situation de formation, pour faciliter ensuite le réinvestissement dans la pratique quotidienne.

IV. La fabrique de l'ouverture : une école accueillante

Les travaux du groupe « ouverture » ont été consacrés aux relations entre école et ses différents partenaires, pour se centrer cette année plus particulièrement sur les parents et les familles. En France, les relations entre les familles et le système scolaire sont difficiles et complexes. Elles font aussi l'objet de mesures multiples et de pratiques d'innovation depuis maintenant une trentaine d'années, sans compter les études scientifiques et les rapports officiels. Elles sont donc l'objet de préoccupations constantes, tant du point de vue des responsables de l'Education et des politiques que du point de vue des familles. La qualité de ces relations est liée à la bonne marche de la vie scolaire mais aussi, plus encore, à la réussite éducative.

La construction d'une communauté éducative passe nécessairement par l'intégration des familles et des parents et plus que par la tolérance de leur présence, par leur implication égale dans le processus éducatif. Mais il reste, comme l'ont montré les discussions, témoignages et auditions du groupe, que l'immense majorité des parents demeure en dehors et ne participe pas ou peu et de moins en moins au fur et à mesure que la scolarité de leurs enfants progresse. Très souvent aussi, dans les milieux populaires plus particulièrement, les familles ne se sentent guère bienvenues et se sentent parfois infériorisées ou peu légitimes à participer. Parfois, même, elles ont éprouvé un sentiment d'humiliation (qui peut être un souvenir de leur propre scolarité) et préfèrent se tenir à l'écart. Finalement, seuls quelques parents, guère représentatifs, investissent les instances prévues, les autres se tenant à l'écart. Malgré tout, les familles gardent une confiance globale très élevée dans l'Ecole et ont des attentes fortes à son égard. Tout ceci engendre une tension et une sorte de malentendu permanent, notamment avec les enseignants, malentendu fait d'un mélange d'exigences fortes et de défiance.

Du côté de l'école, malgré les divers dispositifs de participation existants, les familles ne sont guère bienvenues et dans la pratique quotidienne, on peut observer nombre de situations où les parents sont rigoureusement tenus à l'écart, notamment dans les écoles primaires. Dans les auditions, les experts ont rappelé que l'école française avait été construite contre les familles et organisée en ce sens. Les parents n'y ont eu une place que tardivement, à la fin des années soixante-dix du siècle dernier, et encore une place limitée et paradoxale. Ils sont à la fois faibles et gênants. L'école n'est pas une émanation de la communauté, elle a été conçue comme une institution nécessairement séparée et surplombante, indépendante des particularités. Dans le meilleur des cas, ses représentants considèrent que c'est aux familles de

s'adapter à ses règles et non à l'école de s'adapter à la réalité des familles et des élèves. Il en résulte souvent une absence de « communication », l'école n'explique pas ce qu'elle fait, et plus encore ne voit pas pourquoi elle devrait le faire, et le sentiment d'une illégitimité de la présence ou de l'intervention des familles. Les enseignants craignent de voir leur statut et leur légitimité pédagogique remise en cause et inversement, pour les parents, l'école peut apparaître comme un monde opaque et peu compréhensible. Les polémiques récentes sur les ABC de l'égalité ont abondamment montré l'exacerbation de ces tensions même si elles sont restées limitées. De façon plus générale, comme les discussions croisées sur l'autorité l'ont aussi montré, elles illustrent les écarts existants entre modèles pédagogiques, celui des familles populaires et celui du monde scolaire, et les incompréhensions que cela suscite, chaque camp rendant l'autre responsable des échecs.

A partir des auditions et des visites d'expériences et de pratiques innovantes, l'idée de co-éducation a été reprise par le groupe et a guidé ses réflexions et l'élaboration de ses propositions. La co-éducation vise la réussite éducative ! Elle ne signifie pas une confusion des rôles, mais la prise de conscience réciproque et la mise en pratique de la nécessaire complémentarité de l'action de chacun, enseignants et parents, écoles et familles, tant sur le plan strict des apprentissages scolaires que du point de vue plus général de l'éducation de la personne. Réussite scolaire et réussite éducative nécessitent la participation de chacun. La co-éducation est au cœur de la formation de la communauté éducative. Si elle n'implique pas un accord total entre écoles et familles et peut même inclure des points de vue divergents, elle signifie néanmoins un consensus sur un objectif commun et le respect de l'égale contribution de tous à cet objectif. Elle repose sur la solidarité éducative des adultes.

La co-éducation a été inscrite dans la loi du 8 juillet 2013 où il est précisé que l'école « *se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.* » L'éducation prioritaire insiste particulièrement sur cette dimension et l'a déclinée par un ensemble de décisions, notamment la création d'espaces ou de journées dédiées aux parents. Il existe ainsi de nombreuses actions et pratiques innovantes qui visent à faire tomber les murs séparant école et parents et à fabriquer de la co-éducation. A partir des auditions, visites et discussions, le groupe s'est plutôt interrogé sur les conditions de la mise en œuvre de la co-éducation et en a tiré ses propositions d'actions. Elles consistent pour l'essentiel à renforcer les capacités des acteurs de s'engager dans la co-éducation, en définir les thématiques appropriées et enfin à l'organiser. En d'autres termes, elles consistent à

développer des « capacités » combinées, c'est-à-dire à augmenter les capacités des acteurs en lien avec la création des conditions qui leur permettent de les mettre en œuvre.

1. Renforcer les capacités des acteurs

Une des difficultés récurrente de la co-éducation est la faiblesse des acteurs qui n'ont ni les capacités ou les aptitudes, ni la légitimité personnelle pour s'engager. La faiblesse des acteurs les conduit à la méfiance et au retrait, que ce soit les parents ou les enseignants. Avant même d'offrir les conditions matérielles et les espaces de co-éducation, il faut donc aider au développement d'acteurs aptes à se saisir de ces opportunités et se donnant le droit de le faire. Pour augmenter ces capacités internes, il conviendrait de mener une politique « d'empowerment » ou d'encapacitation des familles et des enseignants sur ce terrain.

Construire les compétences

Du côté des familles, il conviendrait de **construire les compétences des parents** pour leur permettre de participer réellement et activement aux instances qui leur sont ouvertes et accompagner la vie scolaire et les études de leurs enfants. Pour ce faire, des dispositifs existent déjà qui pourraient être renforcés. Certaines fédérations de parents d'élèves proposent des formations pour la participation aux conseils d'administration des établissements. L'Université Populaire de Parents offre la possibilité aux parents de développer leurs compétences et leur implication. Dans un esprit comparable et proche aussi des méthodes d'intervention sociologique, l'association ATD quart-monde a monté des expériences fondées sur le travail de groupes de pairs qui ont renforcé les capacités d'action et l'implication des parents. L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme mène des actions éducatives familiales, qui ont un effet positif sur l'ouverture des établissements scolaires, mais dote aussi les parents les plus éloignés du monde scolaire de capacités et de connaissances. Les dispositifs de « mallettes des parents » ont montré leur efficacité en incitant les familles à accroître leur participation et leur implication. Ces dispositifs pourraient être généralisés. Les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents qui fonctionnent avec des groupes de paroles et des conférences ont aussi démontré leur pertinence et mériteraient d'être

étendus. La diversité de ces dispositifs ne constitue pas une difficulté, au contraire. Dans une logique de renforcement des acteurs, il conviendrait de les pérenniser et surtout de les étendre.

Du côté de l'école, il faut aussi construire les compétences des personnels de l'éducation, compétences au dialogue avec les parents, mais plus profondément aussi leur capacité à prendre en charge cette participation des parents et à leur accorder la légitimité nécessaire. De ce point de vue, afin de **renforcer l'ouverture des professionnels de l'éducation au dialogue avec les parents**, les leviers de la formation et de l'élaboration de projets d'établissements pourraient être utilisés. Ainsi, la formation apparaît comme un enjeu important pour sortir de la méfiance quasi statutaire du monde enseignant vis-à-vis des familles. Il conviendrait donc de **renforcer les formations pour l'ensemble des personnels aux relations entre écoles et familles**, tant dans les formations initiales que dans la formation continue. Il s'agit à la fois de mieux comprendre la nécessité et la légitimité de l'implication des parents, mais aussi, notamment dans les formations continues, de mieux comprendre la réalité sociale et culturelle des familles concernées dans tel ou tel contexte. Ces formations devraient permettre aussi de **développer les compétences en matière de communication et de dialogue avec les parents** et les familles. Enfin, dans l'élaboration des projets la relation aux parents, le dialogue et la communication devraient constituer une priorité. **L'explicitation de la co-éducation dans les projets** lui donnerait plus de légitimité et engagerait plus fortement les personnels. Ainsi, les compétences des parents et leur association à l'action éducative pourraient être reconnues dans les projets d'école.

Instaurer une véritable communication

A l'accroissement des compétences, il convient d'ajouter une ouverture et surtout une communication compréhensible par les différents partenaires de l'éducation. Un des obstacles majeurs à la participation et à la co-éducation est probablement lié aux difficultés du langage de l'institution. Son opacité sert bien évidemment à se protéger et à marquer la distance, à marquer un pouvoir, comme le montre par exemple l'usage incontrôlé des sigles. Il conviendrait donc que les établissements adoptent une **communication institutionnelle compréhensible par tous**. Des expériences en ce sens ont déjà lieu et pourraient être étendues. Sur ce plan, la communication avec les familles étrangères pourraient être facilitée par la **traduction de certains documents**.

Surtout, un des obstacles à la participation ou à l'engagement des familles tient à l'ignorance ou l'incompréhension de « ce qui se passe » à l'école. Celle-ci devrait aller vers

les parents et **expliciter ses pratiques**, les objectifs qu'elle poursuit, les méthodes qu'elle utilise, les programmes qu'elle suit. Il existe déjà des incitations en ce sens dans des cadres institutionnels. Il existe aussi des expériences en ce sens, comme les dispositifs « Mallettes des parents ». Mais elles semblent insuffisantes et cette communication pourraient être renforcées par l'usage du numérique, par des pratiques ordinaires et quotidiennes, comme des échanges en fin de journée par exemple, et enfin par des dispositifs d'accueil des parents dans les classes ou dans l'école en temps ordinaire pour prendre un autre exemple.

2. Privilégier les centres d'intérêts des familles

De façon générale, dans la situation française, c'est à l'école de montrer son ouverture et d'aller vers les parents, de s'adresser à eux. Il s'agit là certainement d'un impératif en raison de la dissymétrie des positions et des attentes pour que l'engagement dans la co-éducation puisse se développer au sein des familles. Il ne suffit pas que l'école soit explicite et claire. Elle doit montrer son intérêt pour la participation des familles, montrer qu'elle attend une participation qu'elle juge indispensable à sa réussite, et pour cela, donner une priorité aux centres d'intérêts des parents et plus généralement de ses partenaires. Ainsi, les expériences innovantes montrent que la participation des familles à la co-éducation passe par le privilège donnée à des thématiques qui les préoccupent plus particulièrement. C'est autour de ces thèmes que devraient être organisé les échanges et développé la communication. Ils paraissent particulièrement structurants. Trois thèmes ou terrains d'échanges et de communication doivent être privilégiés.

Qu'est ce qu'apprendre ?

Cette thématique peut être abordée dans les actions de type « aide à la parentalité ». Il s'agit d'aider les parents à prendre toute leur place dans les apprentissages de leurs enfants, quel que soit leur milieu social et culturel. De fait, il est illusoire de penser que les apprentissages peuvent être effectifs sans être plus ou moins relayés par les familles, ou tout au moins par les partenaires extérieurs à l'école. Surtout, les parents familles ignorent souvent ce que les enfants apprennent réellement à l'école. S'ils connaissent l'existence de programmes, et qu'ils ont théoriquement la possibilité de les consulter, ils en ignorent le contenu. Dans une situation où la méfiance s'est parfois installée, comme on a pu l'observer ces derniers temps, cette méconnaissance engendre des tensions et des suspicions. Il

conviendrait donc que l'école communique plus directement et plus efficacement sur ce thème, qu'elle rende clair et simple les objectifs de la classe par exemple et ce que les élèves doivent apprendre ou auront appris. Il faudrait donc **développer l'information, la communication et les échanges sur les contenus**, sur ce que les élèves apprennent, mais aussi sur les critères qui présideront à leur évaluation. Cette communication pourrait être faite tant au niveau de la classe qu'à celui de l'établissement.

L'orientation

Il s'agit d'un thème majeur de préoccupation des familles et d'un sujet concret pour les établissements. Les relations familles écoles devraient être particulièrement axées sur ce thème qui suscite de nombreuses difficultés. L'orientation focalise en effet une grande partie de la rancœur à l'égard du système scolaire tant elle semble souvent à la fois subie et arbitraire, s'apparenter à une simple sélection par l'échec et l'origine sociale. S'il existe déjà des dispositifs et des procédures destinés à favoriser l'implication des familles, il conviendrait que **l'école rende plus clair et surtout plus explicite le processus d'orientation**, les critères et les raisons des décisions d'une part, la place qu'y occupent les parents d'autre part. La communication en ce sens devraient être sérieusement repensée et augmentée afin d'éviter les incompréhensions et le ressentiment.

Le vivre ensemble

Plus que la pédagogie, les règles ordinaires du « vivre ensemble » est un sujet de préoccupation pour les familles. L'école leur paraît organisée selon des principes et des règles de vie qui leur paraissent parfois un peu incompréhensibles, parfois plus ou moins dépourvus de sens. Surtout, comme ils n'ont pas participé à l'élaboration de ces principes et de ces règles, notamment dans les milieux populaires, ils peuvent leur apparaître étrangers et en grande partie illégitimes. C'est notamment le cas en matière d'autorité. Les enquêtes, mais aussi les témoignages recueillis par le CNIRE, montrent que cette incompréhension est fréquente, parfois profonde, et qu'elle engendre retrait et méfiance. Il conviendrait donc que l'école non seulement communique de manière plus directe et plus claire mais aussi, par les biais des différents dispositifs, **associe les familles et les parents de manière directe et explicite à l'élaboration des règles du vivre ensemble** qui peuvent par exemple faire l'objet de chartes. Cette préoccupation peut constituer la base d'actions structurantes à l'école primaire, comme par exemple les ateliers philo des Francas.

3. Organiser la co-éducation

Il ne suffit pas de décréter la co-éducation. Il faut aussi créer les conditions institutionnelles qui permettent sa mise en pratique et offrent aux acteurs l'espace et les opportunités pour s'y engager. Il existe déjà de nombreux dispositifs qui vont en ce sens, certains sont déjà anciens. Mais ils semblent finalement encore insuffisants pour que s'établissent véritablement une co-éducation supposant une égalité des partenaires. De ce point de vue, trois ensembles de recommandations peuvent être faites.

Renforcer et modifier les dispositifs institutionnels existants

Mieux reconnaître et redonner du sens à la place des parents dans les conseils de classe et dans les conseils d'administration. Les parents pourraient être plus directement associés à la gestion de l'établissement, notamment du point de vue de la vie collective et de l'élaboration des règles communes. Si l'on en croit les enquêtes, c'est d'ailleurs sur ce point, plus que sur la pédagogie et les programmes, que les familles, notamment dans les milieux populaires, focalisent leur attention.

Pour favoriser l'implication des parents, il convient que les familles aient le sentiment et la conviction que leur participation est efficace, ne se ramène pas une simple présence mais comporte pour eux des enjeux importants. C'est pourquoi, il conviendrait certainement d'équilibrer différemment les pouvoirs dans les conseils d'administration. Sur le modèle des lycées agricoles, **le président du conseil d'administration n'est plus le chef d'établissement**. Il pourrait être élu parmi les partenaires et les personnalités extérieures. Outre sa force symbolique, cette disposition aurait pour effet de donner plus de poids et de légitimité aux préoccupations et aux questions des familles et des partenaires.

Institutionnaliser les temps de dialogue

Les relations parents-enseignants seraient plus légitimes et certainement plus rentables si elles étaient inscrites dans la vie de l'institution et qu'il soit prévu officiellement de les organiser. De ce point de vue, on peut penser qu'il conviendrait d'**aménager les temps de service pour permettre les rencontres**, notamment les temps de services des enseignants, mais plus généralement celui des personnels de l'éducation.

Construire des médiations

Pour favoriser le dialogue et l'échange, les expériences innovantes montrent que l'intervention d'un tiers ou même d'un élément médiateur est toujours très positive. Dans cette logique, l'ouverture de l'école doit pouvoir se traduire par une plus grande ouverture « physique », l'existence de lieux où les rencontres sont possibles, où les échanges peuvent se construire, lieux de rencontres et d'échanges qui doivent être suffisamment neutres pour ne pas rebuter les parents et leur garantir une certaine égalité. Il conviendrait donc **d'identifier un lieu physique ouvert**, comme par exemple des espaces parents, ou le bus des parents. L'existence **d'espaces tiers** semble aussi importante afin de faciliter les rencontres.

L'existence de ces lieux doit aller de pair avec le fait de **favoriser l'implication de tiers dans des processus de médiation**. Ces tiers peuvent être des associations ou des collectivités qui jouent un rôle d'intermédiation mais aussi de valorisation des parents et des enseignants. Il pourrait aussi être **créé une fonction de médiateur école-familles** attachée à un établissement ou un groupe d'établissements. De même, les collectivités locales, les mairies ou les dispositifs de soutien à la parentalité pourraient être mieux soutenus et reconnus.

Cependant, pour qu'ils soient efficaces, il convient d'éviter de trop institutionnaliser les échanges. Il faudrait donc **diversifier les modalités et les lieux de communication** et de dialogues qui doivent être aussi plus informels. En effet, les expériences montrent que les contacts directs (ou par téléphone parfois), sont très efficaces. De même, les événements occasionnant les rencontres informelles (fêtes par exemple) pourraient être multipliés.

V. La fabrique de la compétence : une école performante

Les travaux du groupe « compétence » ont été consacrés à la question des compétences des professionnels de l'éducation. La réussite des élèves, le développement de leurs propres compétences ne dépendent pas seulement de leur origine sociale ou de leur capital culturel, ils dépendent aussi de l'action de l'école et de ses performances. A l'évidence, les capacités professionnelles des personnels de l'éducation jouent un rôle important. Il existe un effet des pratiques des enseignants, effet positif ou négatif que la recherche en éducation a depuis longtemps mis en évidence. Mais plus encore, ces performances dépendent aussi de l'efficacité collective et de compétences collectives : il existe des « effets établissements » que la recherche a bien mis en évidence. La réflexion sur les compétences professionnelles, sur les performances de l'école doit donc prendre en charge, tant l'accroissement des compétences pédagogiques des enseignants, que les compétences collectives, celles des équipes et des établissements. Plus encore, la recherche a montré que les premières sont largement tributaires des secondes, que l'accroissement de l'intégration et de l'efficacité de la communauté éducative renforçait l'efficacité des pratiques individuelles. La compétence est au fond une qualité d'abord collective, qui émerge de la pratique d'un collectif, de sa constitution, et qui irrigue les pratiques individuelles.

Cette articulation entre compétences individuelles et collectives se trouve donc au cœur des expériences d'innovations : l'innovation consiste à changer des pratiques, à en inventer, dans des contextes à chaque fois particulier. Elle est presque toujours un processus collectif, producteur de communauté et de décalage. En ce sens, elle introduit nécessairement de la réflexivité, surtout si elle est couplée à des procédures d'évaluation, et donc constitue un mode d'apprentissage. En d'autres termes, l'innovation est en elle-même un processus d'apprentissage, et de ce point de vue, elle permet d'accroître les compétences collectives et individuelles des acteurs. C'est pourquoi, elle devrait être étroitement associée à la fabrique de la compétence, tant celle des personnels que celles des élèves. Favoriser l'innovation devrait être au cœur d'une politique visant à rendre l'école plus performante et à augmenter les compétences de ses acteurs.

A la suite des auditions, visites et discussions, trois thèmes apparaissent prioritaires au groupe : l'évaluation qui doit être repensée et au moins partiellement reconstruite en un sens positif et actif ; la formation qui doit s'élargir vers un développement professionnel ; l'innovation qui doit être mieux soutenue et plus étendue.

1. Evaluer sans dévaluer

Les innovations en matière d'évaluation sont extrêmement nombreuses et diverses. Un quart des actions recensées dans la base « experitec » porte sur l'évaluation (évaluation par compétences, classes ou bulletins sans notes, auto-évaluation). Très souvent, avec le soutien de la recherche et de ses résultats, elles visent à sortir d'une évaluation traditionnelle scolaire et plus ou moins punitive pour mettre en place une évaluation valorisante capable de favoriser la réussite de tous. Une évaluation positive ou bienveillante est un des facteurs essentiels de la progression et de la réussite des élèves. L'évaluation est fondamentale dans les apprentissages mais aussi dans l'exercice professionnel. Elle permet à l'élève de se situer par rapport aux objectifs de sa formation, de mesurer la distance qu'il a parcouru et celle qu'il lui reste à parcourir. Surtout, associée à la formation, l'évaluation constitue une étape dans le travail sur soi inséparable de l'acte d'apprendre. Elle contribue positivement ou négativement, selon ses modalités, à la confiance en soi indispensable à l'acquisition de compétences et à la formation. L'évaluation doit donc continuer d'être un lieu privilégié d'innovation.

La transformation positive de l'évaluation des élèves affecte nécessairement les pratiques pédagogiques et l'ensemble de l'organisation professionnelle, voire la conception même de l'activité professionnelle. C'est pourquoi, ces changements ne peuvent être pensés et probablement mis en œuvre de façon efficace et durable, sans changer les modalités de l'évaluation des personnels et des établissements, modalités d'évaluation discutées et mis en cause depuis bien longtemps. Selon les mêmes principes, il conviendrait de penser une évaluation positive des personnels et des établissements permettant l'accroissement des compétences et favorisant la réalisation professionnelle.

L'évaluation, lieu privilégié de l'innovation

L'évaluation est une pratique quotidienne propre à chaque enseignant. Elle devient domaine d'innovation quant elle est partagée et réfléchi, autant pour accompagner la construction de la compétence des élèves que pour professionnaliser la relation d'aide de l'enseignant à ses élèves et sa communication à l'attention des parents. C'est pourquoi, il paraît essentiel, dans un esprit bienveillant tout autant que pour accroître l'efficacité pédagogique de l'école, de **mettre en place des formes explicites d'évaluation positive pour l'amélioration des apprentissages consistant en l'élaboration et la promotion**

d'énoncés qui valorisent les avancées des élèves, leurs progrès, leurs acquis, de façon personnalisée.

Pour garder leur dimension positive, ces pratiques positives d'évaluation ne doivent pas rester isolées, mais irriguer l'ensemble de la vie pédagogique des établissements. De ce point de vue, il pourrait être demandé aux équipes de **développer une réflexion sur le sujet de l'évaluation, d'en rendre explicite les critères et les finalités, et de l'inscrire dans les projets**. De même, il conviendrait de faire que **les décisions des conseils de classe soient marquées par l'ouverture et la bienveillance**. Cette instance d'évaluation doit permettre une construction positive du parcours de l'élève, une orientation valorisant les talents de chacun. Les conseils de classe devraient changer leurs routines et leur organisation afin de comporter de vrais moments de travail sur l'évaluation et la progression des élèves. Il semble aussi important de **communiquer sur les acquis des élèves et sur la valeur effective du travail**, non seulement avec les élèves eux-mêmes, mais avec les parents. Cette communication doit comporter des outils lisibles et compréhensibles par tous afin de donner un sens aux évaluations. Les bulletins trimestriels peuvent être considérés comme objets d'innovation, afin que la communauté éducative s'interroge sur leur pertinence, leur perception, leur efficacité et leurs effets, afin de renouveler les pratiques.

Former à l'évaluation

Afin de donner à l'évaluation toute sa place et toute son importance dans le processus éducatif mais aussi de favoriser les pratiques innovantes dans ce domaine. Les enseignants doivent apprendre à évaluer dans un nouvel état d'esprit et non à reproduire, y compris à leur insu, un modèle qui aboutit, en définitive à dévaluer. Il conviendrait de **former à l'évaluation en instaurant des modules ou un cycle de développement professionnel consacrés à l'étude et à l'expérimentation des pratiques d'évaluation dès la formation initiale au sein des ESPE et dans les écoles et les établissements affiliés**. Les contributions des acquis de la recherche sur l'évaluation, acquis nombreux et importants, et l'accompagnement d'équipes de terrain par l'expertise de la recherche seront d'utiles soutiens sur une durée suffisante.

Favoriser et outiller l'évaluation globale des établissements

La formation d'équipes ou de communautés pédagogiques serait consolidée et renforcée par les processus réflexifs que l'évaluation permet. C'est pourquoi, il serait utile de

développer l'évaluation au niveau des établissements et de favoriser sa mise en œuvre. Ainsi, il conviendrait de **renforcer l'auto-évaluation des équipes**, ce qui suppose qu'elles en aient les moyens, en temps, disponibilité, mais aussi ressources intellectuelles. De ce point de vue, l'auto-évaluation gagnerait à être développée **avec l'appui d'un accompagnement professionnalisé et régulier**, à l'aide d'un « ami critique » de l'équipe, de façon à créer une « complémentarité » entre évaluation interne et externe. De nombreuses recherches et études ont montré que la présence d'un regard extérieur ou de « l'ami critique » est essentielle au bon fonctionnement des équipes et surtout a un effet très direct sur la performance pédagogique des équipes ou des établissements. Dans cette logique, à nouveau, **renforcer le rôle du conseil pédagogique** (ou toute instance interne dédiée à la régulation) permettrait de donner une assise institutionnelle et une légitimité plus forte à l'auto-évaluation. Le conseil pédagogique est la structure pertinente qu'il importe de faire vivre et d'animer pour prendre en charge l'auto-évaluation et faciliter le dialogue avec les instances extérieures.

Du point de vue extérieur et de l'institution, **les missions de l'inspection pourraient être également transformées** en ce sens, afin que les inspecteurs, dans le cadre de leur action de soutien et de conseil aux équipes, dans le cadre de leur action d'accompagnement, soient chargés de développer l'évaluation externe et globale des unités éducatives et de focaliser les analyses sur les acquis des élèves, par un accompagnement plus régulier et plus proche des équipes.

Repenser l'évaluation des professeurs et de l'encadrement

Le changement des pratiques d'évaluation dans les classes passe par une interrogation sur les pratiques d'évaluation des enseignants et de l'encadrement. Il importe de **mieux prendre en compte les aptitudes diverses et notamment les aptitudes à mettre en œuvre des pratiques favorisant la réussite de tous les élèves**, la capacité de construire des tâches qui révèle la compétence.

Ces nouvelles pratiques d'évaluation sont à relier aux nouvelles missions des corps d'inspection.

2. Passer de la formation au développement professionnel des enseignants.

Changements et innovations pour l'amélioration de la performance de l'école passent par la capacité des acteurs de les mettre en œuvre. Pour cela, outre les ressources et la latitude nécessaires, il faut qu'ils disposent des compétences adéquates, compétences qui doivent être définies en lien direct avec l'exercice du métier et les contextes et situations où il doit s'exercer. Les enseignants doivent acquérir une maîtrise suffisante de leurs pratiques afin d'avoir la capacité de les adapter ou de les changer pour les rendre plus pertinentes et plus efficaces. C'est pourquoi, il semble important, dans cette logique, de passer de la formation initiale et continue à un véritable développement professionnel des enseignants. Par développement professionnel, on entend une formation directement fondée sur les tâches et l'activité d'enseignement et indexée sur les apprentissages. Le développement professionnel est un processus de formation long et continu, fondée sur la pratique et la collaboration, favorisant la réflexivité et la capacité d'ajuster, modifier ou changer son action pédagogique. De fait, le développement professionnel est étroitement lié à l'innovation : il en est à la fois le vecteur et la conséquence. L'innovation ne se limite pas à inventer ou modifier des pratiques, dans la mesure où elle est collective et partenariale, elle constitue aussi, pour les acteurs, un processus d'apprentissage et d'accroissement de leurs compétences. De ce point de vue, il conviendrait de lier plus directement encore innovation et formation, ou d'inclure plus directement l'innovation dans le développement professionnel. Trois ensembles d'actions pourraient être menées en ce sens.

Formation des professeurs et des intervenants

Les liens entre innovation et compétence ou formation devraient être affirmés et développés. Dans la formation initiale des enseignants, de façon plus directe et assez simple, il pourrait être appris qu'il n'y a pas qu'une seule manière de faire ! Il s'agit de **favoriser l'ouverture des possibles, développer le questionnement des professeurs en lien avec la recherche.**

Le développement professionnel signifie l'accroissement de la réflexivité et l'apprentissage par la collaboration. Il faut donc construire du collectif et donner les moyens de ce travail collectif, notamment en termes de temps. On pourrait ainsi **dégager deux heures dans le temps de travail des professeurs pour leur permettre la co-observation, l'échange et travail collectif.**

Enfin, le développement professionnel signifie aussi des apprentissages en situation ou en pratique à partir desquels les pratiques sont liées à des « théories » pour se traduire en nouvelles compétences. Pour favoriser ce processus, il conviendrait de **développer l'accompagnement local et contextualisé, de travailler sur des objets concrets sans se couper des problématiques globales du système éducatif**. De ce point de vue, le développement professionnel, mais aussi plus généralement le soutien aux équipes, nécessite de **renforcer les compétences des intervenants et formateurs, afin qu'ils soient capables d'accompagner et d'intervenir en « tiers externe » ou « ami critique » auprès des groupes d'établissements ou d'inter-établissement**.

Organiser et valoriser le développement professionnel

Le développement professionnel, en lien avec l'innovation, doit être soutenu et légitime et bénéficier d'une inscription institutionnelle plus marquée. C'est aussi une des conditions de son effectivité. Pour cela, il conviendrait que l'institution attribue prioritairement **les moyens de formation aux équipes en réflexion professionnelle**. Il s'agit d'apporter des ressources mais aussi de valoriser les équipes en réflexion professionnelle, en leur donnant les moyens d'étayer leurs démarches, en les aidant à s'inscrire dans les dispositifs d'innovation et d'expérimentation.

Plus encore, le développement professionnel devrait être un élément central de la vie et de la politique des établissements. Il conviendrait pour cela d'inviter les équipes à une réflexion en ce sens en lien avec l'institution et pour lui donner plus de pertinence et d'efficacité, **d'afficher le plan de développement professionnel dans le contrat d'établissement**. Ainsi, le développement professionnel pourrait être positionné à un haut niveau de stratégie : **la question de la formation s'intègre à la politique d'établissement dans le contrat d'objectif tripartite et par un plan de formation d'établissement**. Pour aller en ce sens et pour apporter le soutien et l'accompagnement nécessaire aux équipes et établissements, il conviendrait de **réorganiser le service de formation académique ou de promouvoir un service à l'établissement**, au niveau d'un bassin, et dans le rectorat, en conduite du changement qui aide les équipes de direction à construire leurs plans de formation-développement-innovation, négociés de gré à gré sur une période pluri-annuelle.

3. Favoriser les capacités d'innovation

Dans l'objectif de la fabrication de compétences et d'un accroissement de l'efficacité de l'école, l'innovation doit être favorisée et encouragée. L'innovation consiste à changer des pratiques, à les rendre plus efficaces et à mieux les adapter aux situations. Elle accroît l'efficacité pédagogique. La limite est la difficulté de transférer ces innovations et ces pratiques efficaces : il est difficile de les théoriser et leur pertinence dans un contexte n'est pas toujours avérée dans un autre. Mais, comme les témoignages et auditions l'ont montré, l'innovation a aussi des effets induits, notamment du point de vue des apprentissages professionnels et des compétences des professionnels. Si elle n'est pas toujours généralisable ni même transférable, l'innovation constitue en elle-même un apprentissage, non seulement d'une compétence strictement professionnelle, mais au-delà, de compétences individuelles plus larges, relationnelles et éducatives. Bien plus, elle est un facteur important de consolidation et de cohésion des équipes, et donc aussi, d'accroissement des compétences collectives. En ce sens, une école performante est une école qui favorise et entretient l'innovation, ou plus exactement la capacité d'innovation des équipes. L'innovation devrait être au centre du « pilotage académique ». Pour ces raisons, dans la logique d'un accroissement des compétences, trois ensembles d'orientations favoriseraient une politique de soutien à l'innovation : inscrire l'innovation comme une compétence des cadres ; ouvrir le cadre réglementaire permettant l'innovation ; soutenir plus efficacement les équipes innovantes.

Prendre en compte dans le recrutement la capacité d'innovation des candidats

L'innovation devrait être inscrite dans les fonctionnements institutionnels et sa place devrait être reconnue comme essentielle dans la recherche d'une école efficace et compétente. C'est pourquoi, l'innovation devrait faire partie des compétences professionnelles des différents personnels. C'est notamment le cas pour les hiérarchies qui peuvent encourager ou au contraire décourager les processus créatifs et innovants. Ainsi, dans les recrutements il conviendrait de **veiller à ce que les futurs cadres aient une conception ouverte de leur métier, répondant à l'évolution des publics**. Pour ce faire, leur formation devrait aussi être renforcée en ce sens, à la fois théoriquement, mais aussi et surtout pratiquement. Ainsi une telle formation devrait **sensibiliser l'encadrement à l'innovation dans la formation initiale à l'ESENERS et dans les modules dispensés localement, associer tout nouveau cadre à**

un projet innovant dans le cadre d'un suivi d'équipe, d'accompagnement de projet ou d'évaluation de dispositif, en lien avec le CARDIE et l'inspection pédagogique ou l'IEN.

Réécrire l'article 34

Les prises d'initiative et les expériences innovantes s'inscrivent fréquemment dans le cadre et en application de l'article L401.1 du code de l'éducation. Sans grandes modifications, cet article pourrait être réécrit afin d'ouvrir davantage les possibilités d'expérimentation, c'est-à-dire aussi d'accords pour les fonctionnements dérogatoires.

Il s'agit surtout par cette nouvelle rédaction de permettre aux équipes d'élargir les domaines d'innovations et d'expérimentation et qu'ils ne soient pas limités aux seules dispositions pédagogiques. Cette rédaction vise à accroître l'autonomie des établissements et des équipes afin qu'ils puissent élaborer une offre scolaire en relation avec leur territoire. Pour assurer la stabilité et la pérennité des innovations, l'accompagnement par des tiers extérieurs hors hiérarchie et hors système interne est indispensable pour développer la réflexivité des équipes et les aider à assumer la responsabilité de l'innovation. Enfin, les innovations doivent faire l'objet d'une évaluation qui, pour être efficace, doit être le produit d'un processus de co-construction entre les acteurs de terrain, les autorités de tutelle et les tiers externes. Pour toutes ces raisons, le CNIRE a été conduit à proposer la rédaction suivante :

« Chaque école ou établissement scolaire et, en leur sein, chaque équipe sont autorisés à mettre en œuvre, dans le cadre fixé par le présent article, des innovations ou des expérimentations.

Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.

Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et les moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.

Le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'innovations et d'expérimentations portant, par exemple, sur les modalités d'enseignement dont le déploiement du

numérique fixe et mobile, l'organisation de la classe, de l'école, ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires, etc. Leur mise en œuvre fait l'objet, après autorisation des autorités académiques, d'un accompagnement extérieur et d'une évaluation extérieure dont les conditions de mise en œuvre et les modalités pratiques sont définies d'un commun accord par l'autorité de tutelle, les initiateurs et les partenaires du projet.

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article et favorise leur diffusion. »

Mieux accompagner et intégrer les équipes de professeurs et de cadres

Comme il a été écrit tout au long de ce rapport de synthèse, l'accroissement des compétences par l'innovation pour rendre l'école plus performante nécessite d'apporter des ressources aux équipes, ressources matérielles, intellectuelles et symboliques, et donc de renforcer les accompagnements, mais peut être plus encore, l'intégration de ces équipes et de ces personnels. La cohérence et le partage d'une « culture » commune sont essentiels à la formation et à l'efficacité de communautés éducatives. La recherche ainsi que les auditions et visites du Conseil ont montré que l'accompagnement, au sens concret d'aide sur le terrain, est un facteur essentiel de réussite et d'efficacité des expériences d'innovation.

Une politique pourrait être menée dans le sens d'un renforcement des accompagnements en agissant sur deux leviers : tout d'abord en **formant des accompagnateurs** afin de répondre aux demandes d'équipes localement et de favoriser ainsi le changement des pratiques et l'innovation au plus près du terrain ; ensuite, l'institution pourrait renforcer son action en ce sens en promouvant les réseaux d'établissements, afin de d'accroître les échanges, les confrontations et la mutualisation des pratiques. **Agir au niveau des bassins et dans les réseaux d'établissements** permettrait de renforcer l'intégration des équipes.

Enfin, pour agir au niveau individuel, dans le but d'augmenter l'intégration des personnels et en particuliers des enseignants dans les équipes, une forme de rituel pourrait être mise en place afin de **rappeler la déontologie des professeurs et de l'encadrement**. Ainsi, la prise de fonction pourrait être solennisée, avec la mise en place d'une cérémonie, d'un « Serment de Socrate », destiné à sensibiliser les nouveaux professeurs et cadres, aux objectifs et à l'éthique que la République attend de son école, mais aussi à les inclure symboliquement et pratiquement dans une communauté éducative.

Résumé des propositions et recommandations

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.