Bilan de la mise en œuvre de l'axe 2

lettre de mission 2013-2014

RAPPORT N° 2014-072
SEPTEMBRE 2014

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

igen
Inspection générale de l'Éducation nationale

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

———

Inspection générale de l'éducation nationale

Bilan des travaux de l'axe 2

(lettre de mission 2013-2014)

Septembre 2014

Anne ARMAND
Viviane BOUYSSE
Didier MICHEL
Michel REVERCHON-BILLOT
Inspecteurs généraux de l'éducation nationale
Et l'ensemble des COAC IGEN

SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE : Présentation de l'axe 2 1

1. La déclinaison opérationnelle des trois priorités de la lettre de mission 1

2. Le choix des sujets opéré par les recteurs 7

3. La réflexion et le suivi mensuel des COAC IGEN 8

4. Dans les académies, une mise en œuvre répondant aux réalités du terrain 11

5. Bilan d'une année autour de l'axe 2 établi par les COAC IGEN 14

DEUXÈME PARTIE – Priorité 1 : la réussite de la scolarité obligatoire 15

1. Des réflexions en académie à la synthèse des travaux : des démarches variées 15

1.1. De la maternelle au lycée professionnel, le périmètre de la scolarité obligatoire débordé 15

1.2. Des travaux sur pièces et sur place 16

2. L'apprentissage de la langue française par les élèves dont la langue première n'est pas le français (sujet 1) 17

2.1. Des situations très spécifiques et des traitements très différents 18

2.2. Une perspective commune à la Martinique et La Réunion : associer l'apprentissage des deux langues connues des élèves en usant de démarches contrastives 19

3. L'enseignement de la compréhension de l'oral et de l'écrit dans l'ensemble des champs disciplinaires et des domaines d'activités (sujet 2) 20

3.1. Des représentations solidement ancrées 21

3.1.1. La compréhension ne s'apprend pas : « On comprend ou on ne comprend pas » 21

3.1.2. S'il doit y avoir enseignement, c'est l'affaire du premier degré et si la question se pose, elle vaut surtout pour l'écrit 22

3.1.3. Des besoins de formation sont ressentis par les professeurs pour faire face aux élèves en difficulté face à l'écrit 22

3.2. L'observation des pratiques : des constats récurrents 22

3.2.1. L'oral n'est guère questionné sur le versant de la compréhension 22

3.2.2. La focalisation sur le vocabulaire 23

3.2.3. La pédagogie de la compréhension de textes : des faiblesses dans la préparation et dans la mise en œuvre 24

3.2.4. Des pratiques pertinentes très ponctuelles, un réel problème de continuité 27

3.3. Conditions d'amélioration 31

3.3.1. Explicitation des attentes 31

3.3.2. Besoin de formation et de culture commune 33

3.3.3. Effet-miroir de l'inspection : rendre visible cette préoccupation 35

4. Le travail personnel des élèves en classe et hors la classe (sujet 3) 35

4.1. Des conceptions variées de ce qu'est le « travail personnel des élèves » mais des caractéristiques partagées 36

4.2. L'observation des pratiques : des constats récurrents 37

4.2.1. Le travail personnel en dehors de la classe : très peu remis en question 37

4.2.2. Le travail personnel en classe : facteurs et conditions d'efficacité 38

4.3. Perspectives 42

4.3.1. Une amélioration de certains gestes professionnels 43

4.3.2. Organisation et conditions de travail dans l'école ou l'établissement 45

4.3.3. Pilotage académique 46

Conclusion 46

TROISIÈME PARTIE – Priorité 2 : Valoriser l'enseignement professionnel 47

1. Le cadre général de la réflexion 47

1.1. Une priorité en débat 47

1.1.1. Valoriser l'enseignement professionnel suppose de pouvoir appréhender son extrême diversité 47

1.1.2. Les débats doivent conduire à bien clarifier les enjeux liés à la valorisation de l'enseignement professionnel 48

1.2. La valorisation de l'enseignement professionnel en tant que porteur d'un projet éducatif pour chaque élève 49

1.2.1. Caractériser grâce au travail des inspecteurs les trois dimensions de ce projet : socialisation, professionnalisation, scolarisation 49

1.2.2. Donner corps à un projet éducatif qui fédèrerait l'ensemble des acteurs de l'enseignement professionnel 50

1.2.3. Des choix académiques d'ores et déjà révélateurs de la réflexion en cours sur l'enseignement professionnel 51

2. Valoriser la dynamique de socialisation - Thématique 1 : apprentissages sociaux et ouverture culturelle (sujets 4 et 5) 52

2.1. Les intentions 52

2.2. Les remontées des travaux académiques 53

2.2.1. Trois regards différents mais qui montrent tous que la dynamique de socialisation est bien réelle . 53

2.2.2. Mais cette dynamique reste peu visible et peu reconnue au niveau académique 54

2.2.3. L'amplification et l'ancrage disciplinaire des projets, gages de leur pérennité et de leur bien fondé 55

2.3. Les perspectives 56

2.3.1. Déployer, fédérer et reconnaître les projets favorisant les apprentissages sociaux et l'ouverture culturelle 56

2.3.2. Évaluer l'impact des projets et les articuler au sein de parcours de socialisation 57

2.3.3. Élargir la réflexion à tout type d'établissement d'enseignement professionnel, notamment les centres de formation pour l'apprentissage 58

3. Valoriser la dynamique de professionnalisation - thématique 2 : professionnalisation et projet d'insertion (sujets 6 et 7) 58

3.1. Les intentions 58

3.2. Les remontées des travaux académiques 60

3.2.1. L'alternance pédagogique, un modèle en marche mais qui manque de lisibilité 60

3.2.2. Les PFMP au centre du modèle mais une réflexion dominée par les préoccupations scolaires 61

3.2.3. L'accompagnement à l'insertion professionnelle, une mobilisation encore embryonnaire qui ne peut se développer sans des orientations académiques très volontaristes 62

3.3. Les perspectives 64

3.3.1. Renforcer les partenariats par la contractualisation, la labellisation mais aussi par une meilleure reconnaissance mutuelle entre les acteurs 65

3.3.2. Considérer l'alternance pédagogique comme un modèle cognitif spécifique 66

4. Valoriser la dynamique de scolarisation - thématique 3 : ruptures pédagogiques et réussite scolaire dans l'enseignement professionnel (sujet 8 et 9) 67

4.1. Les intentions 67

4.2. Les résultats des travaux académiques 68
4.2.1. Une réflexion académique sur la formulation de la thématique et des sujets 68
4.2.2. L'accompagnement des parcours, levier essentiel de la réussite scolaire 69
4.2.3. L'importance de la vie scolaire et des collaborations pour la réussite des élèves 72
4.2.4. Vers une hybridation des pratiques pédagogiques 72
4.2.5. La liaison bac pro / BTS, un foisonnement d'initiatives qui s'installent progressivement 75
4.3. Les perspectives 78
4.3.1. Poursuivre le rapprochement entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels 78
4.3.2. Approfondir la question de l'évaluation des acquis des élèves 78
4.3.3. Développer les mises en réseau des établissements 78
Conclusion 79
QUATRIÈME PARTIE – Priorité 3 : Enseigner à l'heure du numérique 80
1. Cadre général de la réflexion 80
2. Regard global sur les travaux académiques 81
3. Analyse de la réflexion menée en académie 82
3.1. Thématique 1 – Les conditions et les pratiques de travail des élèves (sujet 11) 82
3.1.1. Des conditions de travail perçues d'abord comme un environnement matériel dont la qualité dépend des collectivités et de l'État 83
3.1.2. Les pratiques des élèves, un territoire encore largement inconnu 83
3.1.3. Des « îlots » d'innovations prometteuses, des réussites patentes, mais une généralisation difficile des usages 85
3.2. Thématique 3 – Le métier enseignant (sujet 15) 87
3.2.1. Des pratiques qui se banalisent sans pour autant modifier les contours du métier 87
3.2.2. Le numérique, facteur de changement du contexte de l'école 88
3.2.3. Des composantes du métier à interroger, des savoir-faire nouveaux à développer 90
3.3. Thématique 3 – Les pratiques pédagogiques (sujet 16) 90
3.3.1. Une corrélation incertaine entre numérique et innovation 91
3.3.2. Numérique et réflexion pédagogique : un duo gagnant, des pratiques à (ré) inventer 91

4. La pertinence des sujets pourtant peu ou non traités par les académies 94

5. Perspectives – Trois problématiques récurrentes 96

5.1. La connaissance exhaustive de la réalité des classes, écoles et établissements 96

5.2. De l'entre soi à l'entre tous 97

5.3. La formation 98

PREMIÈRE PARTIE : Présentation de l'axe 2

Dans la lettre de missions pour l'année 2013-2014, le ministre a demandé aux inspections générales, dans le deuxième axe des missions, de « *conduire une réflexion nationale, avec l'ensemble des corps d'inspection, sur la mise en œuvre de priorités fixées pour la refondation de l'École* ». Cette demande a introduit deux nouveautés dans le travail traditionnel des inspecteurs généraux : elle les engage d'une part dans « *une activité de réflexion, de conseil et de prospective* » qui va au-delà de leurs missions d'évaluation, de contrôle, de suivi et d'accompagnement des réformes engagées ; d'autre part, elle les invite à « *la mobilisation sur tout le territoire national* (…) *de l'ensemble des corps d'inspection territoriaux, permise par la coopération des autorités académiques et organisée par les correspondants académiques des inspections générales* ».

Cette demande est circonscrite à « trois grands enjeux de la refondation de l'École :

- *réussir la scolarité obligatoire,*
- *valoriser l'enseignement professionnel,*
- *enseigner à l'heure du numérique ».*

1. La déclinaison opérationnelle des trois priorités de la lettre de mission

Les inspections générales ont commencé par délimiter des sujets afin que la réflexion dans les académies puissent être à la fois précise (d'où le choix de sujets circonscrits par rapport aux trois priorités générales), et le plus en cohérence possible avec les priorités des académies. Lorsque des sujets présentaient des points communs, ils ont été regroupés en thématiques, de manière à ce que dans chaque académie le recteur choisisse avec le COAC au moins trois sujets, un par thématique, nettement différents les uns des autres, et qu'au niveau national l'ensemble de la réflexion ait été pris en compte, ou au moins traité le plus largement possible.

L'organisation du document présenté par les COAC aux recteurs pour réfléchir avec eux aux choix des trois sujets a donc été la suivante : le document de présentation, qui comporte vingt-deux pages, s'ouvre par une perspective générale de travail :

> *« Selon le sujet retenu et les aspects privilégiés dans son étude au sein de l'académie, il pourrait être intéressant de :*
>
> *– conduire des observations de séances de classe ou d'autres situations de travail des élèves, des observations de situations de formation ;*
>
> *– procéder à des entretiens avec des professeurs, des directeurs et principaux et d'autres personnels concernés, des élèves, des personnes-ressources, des parents, des partenaires de l'École impliqués sur le sujet traité ;*
>
> *– recueillir des documents illustrant les sujets explorés (analyses, mises en perspective), en fonction des projets définis localement dans le groupe de réflexion ;*

– construire et confronter des analyses de pratiques professionnelles (enseignement, formation, inspection, pilotage pédagogique) ; d'outils et traces d'activités des élèves ; de productions diverses (d'enseignants, d'inspecteurs, …) ;

– mutualiser la connaissance de résultats de recherches.

Les inspecteurs pourront effectuer des prises d'information (observations, recueil de documents, etc.) tout en accomplissant leurs activités habituelles (évaluations individuelles ou d'équipes notamment).

Les inspecteurs généraux pourront se joindre à eux pour partager des observations, conduire des entretiens, notamment sur des sites qui auront été jugés intéressants. Le protocole défini localement précisera les modalités de travail et le calendrier ».

Suivent la présentation des trois priorités et les thématiques réunissant plusieurs sujets :

Priorité 1 : Réussir la scolarité obligatoire

– Thématique 1 : Langue française et réussite scolaire (école primaire et collège),

– Thématique 2 : Le travail personnel des élèves (école élémentaire et collège).

Priorité 2 : Valoriser l'enseignement professionnel

– Thématique 1 : Apprentissages sociaux et ouverture culturelle,

– Thématique 2 : Professionnalisation et projet d'insertion,

– Thématique 3 : Ruptures pédagogiques et réussite scolaire.

Priorité 3 : Enseigner à l'heure du numérique (école, collège, LEGT, LP)

– Thématique 1 : L'évolution des modes d'apprentissage et des compétences des élèves,

– Thématique 2 : L'évolution des contenus d'enseignement,

– Thématique 3 : L'évolution des pratique professionnelles de l'enseignant.

Viennent enfin les dix-sept sujets présentés avec un titre, quelques lignes définissant les perspectives de réflexion, des pistes de travail, et un tableau mettant en regard des axes de réflexion et des pistes de questionnement.

À titre d'exemples, voici les trois sujets le plus souvent retenus par les recteurs, dans leur présentation complète :

(Priorité 1 – Thématique 1) sujet 2 : L'enseignement de la compréhension de l'oral et de l'écrit dans l'ensemble des champs disciplinaires et des domaines d'activités (sujet retenu par dix-sept académies)

De nombreuses études liées aux évaluations nationales ou internationales, d'autres aussi, mettent en évidence les difficultés d'un grand nombre d'élèves dans la compréhension de l'écrit. L'oral est moins exploré par les évaluations mais la question est posée implicitement quand on invoque la non-compréhension des consignes données oralement.

On explique souvent ces faiblesses par le manque d'un réel enseignement de la compréhension. Le rapport de l'IGEN sur les résultats des élèves en fin de collège en LVE attire l'attention sur les mêmes carences. Signe de faiblesse des didactiques des langues en général ? Problèmes de représentation et de formation ? Problèmes d'organisation du travail scolaire ?

La réflexion à conduire en académie vise tout autant à développer une prise de conscience et une vigilance qu'à identifier et mutualiser de « bonnes pratiques ».

Perspectives de travail :

NB : ne pas ignorer les SEGPA pour ce sujet d'étude.

Axes de réflexion	Pistes de questionnement
Compréhension de l'oral Identifier et caractériser les pratiques des professeurs en vue de la construction de cette compétence par les élèves.	• À quel oral / À quelles formes du langage oral les élèves sont-ils confrontés en classe en situation de réception – compréhension ? Peut-on on faire une typologie ? • Quelle place est faite à la compréhension : s'agit-il de la vérifier / contrôler ? d'aider à comprendre ?… • Comment, quand, avec quels élèves (si ce n'est tous) la compréhension est-elle « enseignée », « travaillée » ? Avec quels points d'appui (ressources, formation, etc.) pour les professeurs ? • L'interaction oral / écrit est-elle mobilisée pour soutenir la compréhension ? Si oui, comment est-elle gérée ? • Quelle différenciation observe-t-on au bénéfice des élèves qui sont dits en difficulté ? • Comment les professeurs s'y prennent-ils pour créer des situations d'écoute active ? • Comment les professeurs estiment-ils que les élèves ont compris ? • La succession des séances au fil de la journée (coût cognitif qui résulte de la somme ; attentes différentes explicitées ou non ; etc.) est-elle prise en compte et comment ? ….
Compréhension de l'écrit Identifier et caractériser les pratiques des professeurs en vue de la construction de cette compétence par les élèves.	• Quelles pratiques de lecture observe-t-on durant le temps de classe / de cours ? Préciser les supports, modalités, interactions avec les autres composantes des leçons / du cours... • Quelle place est faite à la compréhension : s'agit-il de la vérifier / contrôler ? d'aider à comprendre ?… • Comment, quand, avec quels élèves (si ce n'est tous) la compréhension est-elle « enseignée », « travaillée » ? Avec quels points d'appui (ressources, formation, etc.) pour les professeurs ? • L'interaction oral / écrit est-elle mobilisée pour soutenir la compréhension ? Si oui, comment est-elle gérée ? • Quelle différenciation observe-t-on au bénéfice des élèves

	qui sont dits en difficulté ? ….
Compréhension de l'oral et de l'écrit Prendre la mesure du caractère plus ou moins explicite et plus ou moins partagé de cet objet de travail.	• La problématique de la compréhension est-elle un objet de travail ou de réflexion/une interrogation pour les inspecteurs ? pour les enseignants ? Quels sont les indicateurs relevés dans les pratiques qui permettent de répondre ? La question se pose-t-elle de la même façon pour l'oral et pour l'écrit ? • Quelles modalités de collaborations ou d'interactions entre professeurs (de disciplines différentes, intervenant dans un même cycle) au service précisément de cet objectif peut-on observer ? • Qu'est-ce qui rend des collaborations ou interactions possibles d'une part, efficaces d'autre part ? ….
Ressources Identifier des points d'appui. Analyser des besoins.	• Sur quelles ressources s'appuient les professeurs jugés efficaces ? • Quelles ressources ont été produites localement ? Comment leur diffusion a-t-elle été réalisée ? • Comment la formation et/ou l'accompagnement sont-ils assurés ? • De quoi manquent les professeurs pour réussir mieux avec les élèves dont la langue première n'est pas le français ? • De quoi manquent les formateurs, les inspecteurs, les chefs d'établissement pour aider les professeurs en ce sens ? …

(Priorité 2 – Thématique 3) sujet 9 : La réussite scolaire et la poursuite d'études (sujet retenu dans quinze académies)

Faire retrouver à chacun le chemin de la réussite scolaire passe par une approche renouvelée des pratiques d'évaluation dont l'étude pourra en dresser les contours. L'évaluation doit aussi s'enrichir d'un examen approfondi des potentialités à poursuivre des études ; tant d'ailleurs pour un jeune CAP souhaitant rejoindre le cursus du baccalauréat professionnel que pour un bachelier souhaitant poursuivre des études supérieures.

La question centrale reste la poursuite d'études des bacheliers professionnels principalement en BTS (mais aussi plus marginalement en IUT et en classe préparatoire), qui suppose une appropriation par le jeune des exigences liées à l'enseignement supérieur. L'accompagnement en amont est ici décisif notamment lorsqu'il est renforcé par des liens étroits avec les établissements d'enseignement supérieur.

Perspectives de travail

Analyser les modalités d'appréciation des potentialités des élèves par rapport aux exigences et aux compétences liées à la poursuite d'études.

Caractériser les modalités de l'accompagnement mis en place pour y réussir.

Identifier les modalités mises en place pour favoriser l'accueil en BTS.

Repérer et apprécier les partenariats avec les établissements d'enseignement supérieur.

Axes de réflexion	Pistes de questionnement
Réussite scolaire et réussite professionnelle : différences, inférences • Les constituants de la réussite scolaire dans une formation professionnelle • Le « métier d'élève » • Dimensions objective et subjective de la réussite scolaire • Réussite scolaire, disciplines, programmes, référentiels … Les leviers de la réussite scolaire dans l'enseignement professionnel • La prise en compte de l'élève dans toutes ses dimensions • Les aspects didactiques et pédagogiques • Les référents et modèles de réussite scolaire • L'évaluation • Les environnements • les projets d'élèves … Réussite scolaire et logique de parcours • les passerelles CAP/BAC • les réorientations vers d'autres spécialités • les réorientations vers des formations générales ou technologiques … Réussite scolaire et réussite en BTS • Diagnostic des potentiels des élèves • Les innovations dans l'accompagnement de la poursuite d'études en BTS • Les partenariats … Le traitement de l'excellence scolaire des élèves de l'enseignement professionnel Autres…	• Qu'est-ce que réussir scolairement dans un cursus professionnel ? • Existe-t-il une ou des réussites scolaires ? • Réussite scolaire et réussite professionnelle sont-elles compatibles ? À quelles conditions ? • Les exigences des programmes rencontrent-elles celles des référentiels ? • Comment faire réussir scolairement un élève dans l'enseignement professionnel ? • En quoi l'évaluation conduit-elle à la réussite scolaire ? • Quels environnements, quels dispositifs et quelles pratiques favorisent la réussite scolaire ? • Quelles modifications des pratiques pédagogiques et des pratiques d'évaluation ? • Comment naît le sentiment de réussite, l'ambition de poursuite d'étude ? • Quelles modalités de diagnostic et d'appréciation des potentiels des élèves ? • Quelles expertises mettre en place pour aider un jeune à formaliser un projet de poursuite d'étude ? • Comment sécuriser et faire réussir dans les parcours de poursuite d'études ? • Comment anticiper le changement des niveaux d'exigences ? • Faut-il plus d'enseignements généraux pour garantir la réussite dans les études supérieures • Quelles compétences et quels savoirs pour réussir dans l'enseignement supérieur ? …

(Priorité 3 - Thématique 1 : L'évolution des modes d'apprentissage et des compétences des élèves) sujet 16 : Les pratiques pédagogiques (sujet retenu dans douze académies)

L'usage professionnel du numérique qu'ont les enseignants à titre personnel ne garantit pas son utilisation dans le cadre pédagogique. L'intégration du numérique dans les situations d'enseignement suppose souvent une maitrise pédagogique préalable. Ainsi les jeunes enseignants, pourtant familiarisés avec le numérique, ne l'utilisent-il pas spontanément avec les élèves ou tout du moins diffèrent son utilisation dans le temps.

L'utilisation du numérique outre qu'elle suppose des équipements et infrastructures de qualité requiert une réflexion collective des équipes, un projet, qui souvent a une incidence sur les espaces et temps scolaires, sur l'articulation entre les cours, la vie scolaire et la documentation, structure de nouvelles relations entre les professeurs et les élèves.

Si les outils numériques peuvent radicalement changer la pratique pédagogique, ils peuvent aussi renforcer des pratiques peu efficaces.

Les dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants sont essentiels pour assurer la conduite du changement et l'évolution des pratiques.

Perspectives de travail

Mesurer l'impact sur l'espace, le temps et l'organisation scolaires.

Repérer les nouvelles relations entre le professeur et les élèves.

Interroger la pertinence du choix des pratiques en fonction des objectifs visés.

Analyser l'adéquation des équipements et des ressources aux objectifs d'apprentissage.

Mesurer les parts respectives de l'utilisation effective du numérique par les professeurs et par les élèves.

Axes de réflexion	Pistes de questionnement
Place et réalité du numérique dans les séquences de classe (matériel, applications, ressources) Gestion des temps des espaces et des organisations scolaires dans la classe, hors la classe, interclasses, dans l'établissement ou l'école. Articulation entre le temps scolaire	• Les usages observés du numérique (typologie à préciser) sont-ils pertinents en fonction des objectifs visés ? • Les usages observés du numérique ont-ils un impact sur les organisations scolaires (spatiales ? temporelles ?) • Le numérique change-t-il les relations entre le professeur et les élèves ? • Pour les usages observés, quelles sont les parts respectives de l'utilisation effective du numérique par les professeurs et par les élèves ? • Y-a-t-il adéquation des équipements et des ressources aux objectifs d'apprentissage ? …

et le hors temps scolaire Formes et modalités pédagogiques mises en œuvre	

2. Le choix des sujets opéré par les recteurs

Les académies avaient à choisir trois sujets, un dans chaque priorité. Certaines d'entre elles ont retenu davantage ou moins de sujets : Lyon (6), Besançon et Versailles (5), Clermont-Ferrand et Toulouse (4), Grenoble (2).

Les choix se sont ainsi répartis :

Sujets	Nombre de choix retenus
Sujet 1 : L'apprentissage de la langue française par les élèves dont la langue première n'est pas le français	5
Sujet 2 : L'enseignement de la compréhension de l'oral et de l'écrit dans l'ensemble des champs disciplinaires et des domaines d'activités	16
Sujet 3 : Le travail personnel des élèves en classe et hors la classe.	10
Sujet 4 : Les projets citoyens, culturels et interculturels	3
Sujet 5 : L'établissement, espace collectif d'intégration, de débat et d'échanges	0
Sujet 6 : La mise en place de l'alternance pédagogique	4
Sujet 7 : L'accompagnement à l'insertion	4
Sujet 8 : Les ruptures et continuités pédagogiques en lycée professionnel	9
Sujet 9 : La réussite scolaire et la poursuite d'études	15
Sujet 10 : l'accès à l'information et le traitement de l'information	0
Sujet 11 : Les conditions et les pratiques de travail des élèves	12
Sujet 12 : Les interactions et les interrelations sociales des élèves entre eux, avec l'institution et la société	1
Sujet 13 : Les contenus et frontières disciplinaires	0
Sujet 14 : Les nouveaux contenus d'enseignement	1
Sujet 15 : Le métier d'enseignant	7
Sujet 16 : Les pratiques pédagogiques	12
Sujet 17 : L'évaluation	1

Les trois priorités ont bien été envisagées à égalité dans les académies : trente et un choix pour la priorité 1, trente-cinq pour la priorité 2, trente-quatre pour la priorité 3.

Sur la totalité des cent choix effectués, il est intéressant de noter que trois sujets n'ont jamais été retenus :

- sujet 5 : l'établissement, espace collectif d'intégration, de débat et d'échanges ;
- sujet 10 : l'accès à l'information et le traitement de l'information ;
- sujet 13 : les contenus et frontières disciplinaires.

On peut tirer un enseignement du fait que ces sujets aient été délaissés : la dimension de vie sociale des élèves dans leur parcours de formation (sujet 5, mais sujet 12 également, retenu une seule fois, « *Les interactions et les interrelations sociales des élèves entre eux, avec l'institution et la société* ») n'est manifestement pas encore perçue comme un élément important dans la réflexion sur l'enseignement. L'école française est, en cela, en retard sur les pays voisins, et plusieurs travaux de l'inspection générale ont déjà alerté sur ce point[1] : autant la réflexion sur les contenus d'enseignement, l'organisation des enseignements, est partagée, autant la dimension de l'élève, la dimension psychosociale de sa construction dans le lieu scolaire apparaît comme un angle mort des questionnements. Le sujet 4 (« *Les projets citoyens, culturels et interculturels* ») n'a lui-même été choisi que trois fois. Cette thématique plus globale des « *apprentissages sociaux et ouverture culturelle »* est de fait complexe, elle comportait sans doute la plus forte composante prospective et interdisciplinaire et nécessitait un travail lourd de repérage et d'appropriation. Sans doute croise-t-on également là l'opinion très partagée, et qu'il importe de combattre, que la dimension psychosociale de l'élève relèverait des seules questions de vie scolaire, la frontière demeurant entre l'élève comme sujet apprenant et l'élève comme individu se construisant dans le lieu de vie qu'est l'école ou l'établissement.

Quant aux sujets 13, mais également 14 (« *Les nouveaux contenus d'enseignement* ») et 17 (« *L'évaluation* ») choisis seulement une seule fois, ils ont sans doute paru toucher de trop près le cœur du système scolaire français, fondé sur le cloisonnement disciplinaire et l'évaluation individuelle, et à ce titre exiger d'entrer dans une réflexion très ouverte et potentiellement perturbante. Il n'est donc pas surprenant que ces sujets n'aient pas été retenus pour la première année d'une mission nouvelle dans laquelle recteurs et COAC s'engageaient avec l'ensemble des quatre mille inspecteurs. Les recteurs ont pu également penser que ces questions relevaient du niveau national et ne pas voir en quoi les académies pourraient y contribuer efficacement.

3. La réflexion et le suivi mensuel des COAC IGEN

Les nouvelles modalités de travail engagées par l'axe 2 se sont traduites tout au long de l'année, du côté de l'IGEN, par des réflexions méthodologiques sur les travaux menés en académies, et des échanges sur les premiers constats, sur les freins et les leviers identifiés dans la mise en œuvre d'une réflexion prospective partagée entre inspecteurs généraux et inspecteurs des académies. Les

[1] Cf. le rapport sur le décrochage (2013-059, juin 2013), la note annuelle du groupe EVS de 2012-2013 (2012-136, novembre 2012).

comptes rendus des réunions mensuelles des COAC IGEN ont très vite fait apparaître la grande variété des mises en œuvre académiques et la nouveauté de cette mission.

Le 7 novembre 2013, les COAC ont précisé l'esprit de la mission qui leur avait été confiée, et le compte rendu de leur réunion est présenté et commenté au cours de la mensuelle des doyens. L'articulation entre les inspecteurs généraux (COAC et inspecteurs généraux constituant le collège académique) et les inspecteurs de l'académie est ainsi décrite :

> *« Nous n'utilisons pas les corps d'inspection comme des petites mains de l'inspection générale, pour leur faire faire ce que nous faisons habituellement dans un travail d'inspection générale (enquête sur le terrain, rencontres avec les représentants de l'académie, synthèse par académie, rapport national faisant la synthèse des synthèses) ».*

La question du travail supplémentaire engendré par l'axe 2 pour les inspecteurs des académies a trouvé cette double réponse :

> *« Nous veillons à ce que dans leurs missions quotidiennes les inspecteurs nourrissent la réflexion attendue (il s'agit alors pour eux de « chausser les lunettes de l'axe 2 »), nous leur demandons de conduire des observations et des réflexions spécifiques à partir de leur travail quotidien ».*

Ainsi a été clarifié le positionnement des COAC par rapport aux modalités de travail mises en place par les recteurs :

> *« Nous ne sommes pas chargés de créer et/ou d'animer des groupes académiques qui pourraient fonctionner sans nous ou qui fonctionnent déjà sans nous (groupe académique TICE, groupe maîtrise de la langue, groupe poursuite d'études en voie pro…). Nous animons une réflexion intellectuelle, une réflexion pédagogique prospective : la question n'est pas "que se passe-t-il aujourd'hui dans l'école ?" mais "que pourrait être l'école de demain, à partir de ce que nous observons aujourd'hui garantissant à tous les élèves un parcours réussi dans la scolarité obligatoire, faisant de l'enseignement professionnel une voie de formation à part entière, entrant pleinement dans l'ère du numérique" ? ».*

S'est dessinée également une nouvelle articulation de travail entre le COAC et le collège académique (ensemble des inspecteurs généraux intervenant pour leur discipline ou leur spécialité sur une même académie). Dans la perspective d'accentuer la collégialité des réflexions et des missions conduites par les membres du corps, le doyen de l'inspection générale a demandé à tous les IGEN de répondre aux sollicitations des COAC autour de l'axe 2 (apports d'expertise, participation à des réunions ou à des séminaires, observations de terrain, réunions internes au collège académique, etc.). Les COAC ont eu le rôle particulier d'organiser concrètement le travail mené par les inspecteurs généraux dans les académies. Leur connaissance de l'académie (recteur, projet académique, PTA, doyens, groupes de travail des inspecteurs, DASEN, territoires de l'académie) leur permettait en effet de construire, en interface entre la mission donnée par le ministre et la politique pédagogique décidée par le recteur, les cadres de la réflexion intellectuelle attendue. Les COAC ont été constamment en lien entre eux et en lien avec les pilotes de chaque priorité et le doyen de l'inspection générale, ce qui a garanti une dimension nationale à cette dynamique délibérément ancrée dans les territoires académiques.

Ainsi, entre septembre et novembre 2013, les COAC ont défini leur rôle dans l'axe 2 : en tant qu'inspecteurs généraux, donner corps à la réflexion pédagogique nationale voulue par le ministre, sans assumer un rôle qui ne serait pas le leur. La méthodologie pour traiter chacun des sujets retenus par un recteur a été laissée à l'initiative du COAC de l'académie, auquel ont été proposés non pas des protocoles d'enquêtes mais des guides, des outils de réflexion, qu'il a utilisés selon ses besoins et les spécificités académiques.

Dans les mois qui ont suivi, des orientations fortes se sont dessinées :

- la réunion du 9 décembre 2013 a été l'occasion d'insister sur la nouveauté qui consistait à faire travailler ensemble les trois corps d'inspection (IEN premier degré, IPR, IEN second degré) qui n'ont pas, le plus souvent, de tradition de travaux en commun. Une question a retenu l'attention de nombreux COAC, l'articulation entre l'axe 2, le projet académique, le PTA. Et un constat a été globalement partagé sur l'ensemble des académies, la satisfaction des inspecteurs des académies qui ont eux le sentiment de « *se donner du temps pour penser* » au cœur de la multiplicité de leurs missions ;

- le 13 janvier 2014, constatant à la fois l'intérêt des inspecteurs pour les réflexions engagées par l'axe 2 dans leur académie et le temps nécessaire à la mise en œuvre de cette nouveauté, les COAC se sont interrogés sur la reconduction de l'axe 2 lors de l'année scolaire suivante, pour voir aboutir ce qui se mettait en place peu à peu ;

- le 6 février, les COAC ont réfléchi sur la façon de valoriser les réflexions conduites dans l'axe 2 à la fois au niveau national (réflexion sur les formes possibles d'une remontée finale en fin d'année scolaire) et au niveau académique. Certains COAC ont ainsi choisi de faire des retours sous forme de présentation orale au cours de séminaires académiques, d'autres d'organiser des réunions avec les inspecteurs qui travaillaient sur une même question pour un partage des réflexions. Des COAC se sont demandé comment ils devaient agir, une fois les travaux lancés, vis-à-vis des groupes de travail académiques qui s'enlisaient : devaient-ils intervenir ou rester observateurs ? Il est apparu légitime de les accompagner, et que le COAC soit présent pour aider, d'un point de vue organisationnel, à faire avancer les travaux afin d'éviter la dilution de la réflexion. Mais le danger d'un véritable « cadrage » par l'IGEN a été souligné ;

- le 13 mars a été présenté le bilan de la mise en place de l'axe 2 dans les académies et de l'implication de l'ensemble des inspecteurs généraux dans cette mission. 66 % des IGEN ont participé aux travaux. Davantage d'entre eux s'étaient portés volontaires en début d'année pour le faire, mais les contraintes de calendrier ne leur ont pas toujours permis de se rendre effectivement libres au moment où ils étaient sollicités. Tous les COAC n'ont pas également mobilisé leur collège académique. L'implication des groupes de disciplines et de spécialités n'a pas été identique, indépendamment de leur effectif (tels groupes peu nombreux se sont impliqués à 100 %, tels groupes importants en nombre ont été plus absents) et de leur lien naturel avec l'une des priorités. L'IGEN a tiré des conclusions de ce constat quant à :
  - l'implication du corps dans l'axe 2,
  - l'importance accordée par chaque groupe à l'axe 2 au regard des autres travaux de la lettre de mission et des missions spécifiques des disciplines et des spécialités,
  - l'articulation entre le COAC et le collège académique ;

- le 7 avril a été arrêté le projet d'une remontée d'informations concernant à la fois les constats académiques et les réflexions menées tout au long de l'année sur les missions des COAC et leur méthodologie de travail. Une contribution à ce bilan a été proposée aux IGAENR qui avaient participé à l'axe 2 et souhaiteraient exprimer leur point de vue. Certaines remontées académiques ont effectivement été cosignées du COAC IGEN et du COAC IGAENR. La forme des remontées académiques a été définie ainsi :
  - une analyse réalisée par le COAC de deux pages environ sur l'axe 2 lui-même (bilan de ce qui s'est passé, effets sur les corps d'inspection, sur d'autres acteurs académiques, bilan personnel, perspectives),
  - pour chaque sujet, une analyse réalisée par le COAC faisant apparaître les leviers et les freins à la réflexion menée et aux réalisations observées s'il y en a eu,
  - des documents, triés par sujet, en nombre raisonnable, illustrant les bilans et les analyses ;
- un point a été fait le 19 mai sur la variété des remontées académiques, correspondant à ce qui avait été envisagé dès la présentation de l'axe 2 : réaffirmation d'une absence de normes, de cadres, de limitations ou de contraintes sur le nombre de documents, parce que les académies étaient différentes les unes des autres, parce que la réflexion pédagogique prospective des corps d'inspection n'avançait pas de façon uniforme en raison des particularités de chaque académie.

4. Dans les académies, une mise en œuvre répondant aux réalités du terrain

Dans certaines académies, le choix des trois sujets (et parfois de quatre) a été fait entre le recteur et le COAC (à Créteil, par exemple), dans d'autres par le recteur et une instance académique mais sans le COAC (à Besançon, par exemple). Dans d'autres encore, après une présentation des sujets au recteur et un premier échange avec lui, le choix définitif s'est fait dans un cadre plus collectif (conseil pédagogique académique, regroupant les principaux responsables pédagogiques, à Lille par exemple), voire dans un cadre plus élargi : par exemple, à Nice, le directeur de l'action pédagogique et des corps d'inspection et les doyens et coordinateurs des corps d'inspection avaient été associés par la rectrice à la réflexion sur des thèmes possibles avant sa rencontre avec les deux COAC IGEN et IGAENR. Dans plusieurs académies, les sujets de l'axe 2 ont été mis en regard du projet académique, soit pour retenir ceux qui entraient en résonnance avec les priorités de l'académie (Corse, Reims, Strasbourg, Versailles, par exemple), soit pour orienter la réflexion sur le projet académique (Nancy). À Paris, c'est en regard du nouveau PTA en cours de rédaction que les sujets ont été examinés et retenus.

De façon synthétique, le constat suivant peut être établi :

- dans 27 académies sur 30, la discussion sur les sujets s'est déroulée entre le recteur lui-même et le COAC ;
- dans 3 académies, la discussion menée par le COAC s'est tenue sans le recteur ;

- dans 16 académies, des collaborateurs choisis par le recteur ont été associés à la discussion :
  - dans 16 académies, le doyen des IEN second degré était présent,
  - dans 14 académies, le doyen des IPR était présent,
  - dans 9 académies, les DASEN ont été associés ;
- dans 4 académies, les inspecteurs IPR et IEN second degré ont été associés aux choix ;
- dans 3 académies, les IEN premier degré ont été associés.

Pour quatre académies, les COAC ont fait remonter, à propos du choix des sujets, la décision d'infléchir l'intitulé initialement proposé. Par exemple, dans l'académie de Besançon, les sujets 3 (« concernant le travail personnel dans la scolarité obligatoire ») et le sujet 11 (« le travail personnel des élèves dans la perspective numérique ») ont été réunis ; choix tout à fait intéressant qui, au-delà des contraintes liées au petit nombre d'inspecteurs de l'académie, permettait d'associer dans un même regard des inspecteurs des trois degrés d'enseignement. Constat moins positif, tel sujet a été limité à une de ses dimensions (par exemple, la compréhension de l'oral et de l'écrit limitée à celle de l'écrit ; le travail personnel de l'élève se réduit à ce qui se déroule hors de la classe) ; tels autres réunis en un seul (les sujets 8 et 9 par exemple, « les ruptures et continuités pédagogiques » et « la réussite scolaire et la poursuite d'études » en lycée professionnel), ce qui a pu en amoindrir la précision des analyses. La question du décrochage en lycée professionnel, en particulier, a beaucoup pesé dans les réflexions académiques, alors qu'il était justement proposé de regarder sous un autre angle la question des ruptures pédagogiques.

La mise en œuvre elle-même a connu des modalités très variées d'une académie à l'autre. Dans la moitié des académies, le recteur s'est appuyé sur des groupes de travail existants. Une seule remarque doit être faite à ce sujet : l'objectif de l'axe 2 étant d'associer l'ensemble des corps d'inspection à une réflexion pédagogique sur les priorités de l'École, on pouvait craindre que le fait de confier la conduite des travaux académiques à des groupes déjà existants contredisent cette dimension essentielle. Toutes les académies ont en effet, par exemple, leur groupe numérique, avec l'IPR, l'IEN second degré, et souvent mais pas toujours les IEN premier degré des divers départements délégués à ce dossier, mais la dynamique souhaitée dans l'axe 2 tendait à impliquer un maximum, sinon la totalité des inspecteurs d'une académie pour partager les acquis et permettre l'entrée de l'École, et non de quelques lieux vitrines, dans l'ère du numérique. Or dans vingt-deux académies seulement sur trente les groupes de travail ont impliqué un nombre important d'inspecteurs. On peut craindre qu'ainsi portées les priorités de l'axe 2 tendent à rester affaire de spécialistes, ou de convaincus, sans percuter le cœur du système.

Constat positif, dans vingt académies, l'axe 2 a engagé les inspecteurs dans des actions spécifiques, sans se limiter aux activités de groupes académiques déjà constitués. Et vingt COAC ont écrit en manière de bilan global que l'axe 2 avait associé l'ensemble des corps d'inspection de leur académie, dix-neuf, que l'axe 2 avait rassemblé dans une réflexion commune l'ensemble d'au moins un des corps d'inspection. Dans dix-neuf académies, en plus des inspecteurs engagés dans des actions spécifiques, des inspecteurs généraux ont eux-mêmes pris part à ces actions, dont dans quinze cas pour des animations académiques, et non seulement des visites de terrain.

Dans onze académies, les recteurs ont organisé un séminaire pour présenter et lancer l'axe 2. Et dans huit d'entre elles, en plus du ou des COAC, d'autres inspecteurs généraux étaient présents. Dans six seulement d'entre elles, les trois corps d'inspecteurs étaient concernés et présents, et dans deux seulement les représentants des trois corps. On peut considérer comme positif le fait qu'aucune académie n'ait réuni un seul corps séparément des deux autres, mais, sans surprise, c'est bien souvent les inspecteurs du second degré qui ont été associés, laissant à part les inspecteurs du premier degré, comme si telle ou telle réflexion pouvait ne pas les concerner. Ce constat sera repris ci-dessous dans le bilan des travaux.

Les travaux ont ensuite été conduits selon le rythme propre à chaque académie. Globalement, les travaux sont entrés dans leur phase opérationnelle en janvier, et c'est bon signe : entre la reprise après les vacances de la Toussaint et la fin du premier trimestre, un temps long de réflexion et de partage des connaissances, points de vue, représentations individuelles ou collectives a pu être ménagé. Rappelons qu'une des dimensions essentielle de l'axe 2 était bien d'engager les inspecteurs dans une réflexion plus que dans des enquêtes de terrain et des rédactions de synthèses à partir de ce qui était déjà connu sur tel ou tel domaine.

Dans la plupart des cas, le COAC IGEN a suivi les travaux sur les différents sujets, mais pas dans tous : à Aix-Marseille, par exemple, c'est le DAFIP qui a été missionné pour assurer le suivi des trois groupes ; à Limoges, des inspecteurs généraux ont été positionnés comme animateurs / régulateurs de chacun des groupes.

Le déroulement des travaux lui-même, prévu pour se terminer aux vacances de printemps, a donné lieu à des modalités de réalisation et de suivi variées. Telle académie a organisé en mars un séminaire interdegrés (Bordeaux), fin mars à Nancy-Metz, en avril à Lyon, Montpellier, Reims et Nice ; dans telle autre les réunions ont été organisées sur chaque sujet retenu, indépendamment des deux autres, après le lancement de la dynamique globale (Strasbourg). À Clermont-Ferrand, le COAC a fait un bilan d'étape avec chaque pilote de sujet début février, en Corse à la mi-mars. Dans telle autre académie encore, à Dijon par exemple, l'axe 2 a été systématiquement inscrit à l'ordre du jour des réunions des collèges académiques d'inspecteurs. *A contrario*, sur les grosses académies, comme à Créteil par exemple, les actions liées à l'axe 2 ont pris une dimension plus départementale, dans une collaboration fructueuse entre COAC et DASEN.

Très vite, il est apparu, au regard de l'intérêt suscité par ces travaux aussi bien pour les inspecteurs eux-mêmes que pour un nombre croissant de recteurs, que la réflexion se projetait à l'horizon de juin 2014, puis à l'horizon de l'année scolaire 2014-2015 elle-même. Il n'y a pas eu une académie pour exprimer le souhait de ne pas reconduire l'axe 2 lors d'une deuxième année. De façon spécifique, les académies ultramarines, qui ne bénéficient de la présence des COAC que selon un calendrier très contraint, ont été les premières à envisager un calendrier de travail se prolongeant au-delà de l'année scolaire, et les premières également à exprimer toute l'importance pour elles d'une réflexion capable d'associer l'ensemble des inspecteurs autour de perspectives nationales structurantes et essentielles pour la dynamique locale. Ainsi la synthèse rédigée par le COAC de La Réunion précise-t-il l'intérêt de l'axe 2 analysé par le recteur : « *une contribution des académies à la réflexion nationale ; un accompagnement du national des réflexions académiques ; une occasion de resserrer des liens entre les trois collèges d'inspecteurs ; un recentrage sur la pédagogie* ».

La dynamique engagée a tenu tout au long de l'année. Dix-neuf COAC pouvaient, à la fin du mois de février, présenter le calendrier des actions et manifestations prévues dans les deux mois à venir.

À partir de la fin mai, tout au long du mois de juin et jusqu'à la mi-juillet, les COAC IGEN ont fait remonter aux responsables des trois thématiques une masse importante de documents divers. Par exemple, pour la priorité 1, 250 pages de synthèses hors annexes, 300 pour la priorité 2, à peu près 700 pour la priorité 3. L'analyse des remontées académiques pour chaque priorité démontrera, s'il en était besoin, que la qualité des travaux conduits ne s'est pas trouvée évaluée au nombre de ces pages.

5. Bilan d'une année autour de l'axe 2 établi par les COAC IGEN

Les lignes de force de ce bilan se tirent aisément, en laissant de côté toute tentation de synthèse à partir de trente mises en œuvre différentes de la dynamique attendue.

Chaque fois que des freins ont été identifiés à la mise en œuvre d'une politique nationale ou académique (c'est particulièrement vrai dans le domaine du numérique), à la réalisation d'objectifs pédagogiques (prévenir et tirer parti des ruptures pédagogiques, par exemple), à la réflexion sur une question pédagogique particulière (le travail personnel des élèves, ou la compréhension de l'oral et de l'écrit), il saute aux yeux des lecteurs des remontées académiques que les faiblesses sont toutes et partout identifiées depuis longtemps. Pourquoi donc ne constate-t-on pas d'amélioration plus rapide, de meilleure identification des leviers ?

La première ligne de force du bilan est donc celle-ci, et elle traverse les développements qui vont suivre : on manque cruellement d'un partage véritable des résultats de la recherche. Loin de devoir lancer des travaux de recherche comme si ce chantier était en jachère en France, il importe plutôt de favoriser entre les inspecteurs d'abord, puis entre les inspecteurs et les enseignants, la circulation des travaux des chercheurs et de leurs résultats. Tels de ces résultats, connus dans le premier degré, sont totalement ignorés en lycée professionnel, alors qu'il existe des continuités évidentes entre les problèmes de compréhension de l'oral et de l'écrit entre les deux niveaux d'enseignement, par exemple ; mais tels travaux connus dans l'enseignement professionnel et relevant de la construction identitaire des élèves, de la dynamique des parcours scolaires, sont ignorés des inspecteurs du premier degré et des inspecteurs de la voie générale. Il y a une véritable urgence à partager le savoir professionnel et à dépasser les frontières institutionnelles entre les ordres d'enseignement alors que les questions d'enseignement sont très largement partageables.

La deuxième ligne de force concerne la question de la diffusion des réflexions menées et des réalisations conduites, et de leur articulation avec les priorités de l'École. Trop souvent, quelques inspecteurs et formateurs très compétents, tel groupe de travail académique, tel réseau, poursuivent seuls leur route, et souvent brillamment, sans que le système en bénéficie. C'est ce qui ressort particulièrement des remontées concernant le numérique, et nous renvoyons aux constats ci-dessous sur ce qui demeure un effet de vitrine, systématiquement mis en avant dans les communications académiques et nationales, et masquant en réalité l'incapacité assez générale de l'École à entrer dans l'ère du numérique. Mais c'est aussi le cas pour d'autres sujets des deux autres priorités. Ce sont les modalités actuelles de formation qu'il s'agit de repenser, sans décharger la responsabilité des corps d'inspection sur les ESPÉ, qui entrent peu à peu dans le vaste chantier de la formation continue. Diffuser, transmettre, à partir de multiples sources (les équipes qui engagent telle ou telle avancée, ou innovation partielle, sans pour autant être spécialistes d'une grande question d'enseignement, sont plus nombreuses qu'on le croit généralement), nourrir systématiquement les réflexions en cours de ce qui a été repéré ici et là, dans l'école et hors de

l'école, dans un niveau d'enseignement et dans un autre, et le transmettre à partir des nouveaux outils de communication et de formation, est l'autre urgence dont les inspecteurs doivent s'emparer.

La troisième urgence, très simple à énoncer, mais sans doute porteuse des plus grandes dynamiques à venir, tient dans l'association des trois corps d'inspection à la politique pédagogique académique. Au terme de cette première année, le bilan fait apparaître qu'on est encore loin de la mobilisation des quatre mille inspecteurs des académies. Si beaucoup d'entre eux ont participé aux travaux de l'axe 2, beaucoup de nuances aussi sont à apporter : certains groupes disciplinaires ou de spécialités ne se sont pas associés aux travaux, pensant que les sujets étaient loin de leurs préoccupations ; globalement, les inspecteurs du premier degré sont restés éloignés, même si quelques-uns d'entre eux ont participé, au nom de leurs collègues, à des travaux académiques collectifs. Les analyses conduites ci-dessous montreront tout l'intérêt qu'ont trouvé des IEN du premier et du second degré à travailler ensemble sur des sujets qui ne semblaient pas communs au premier abord. Il faut dépasser l'idée qu'un inspecteur tire parti d'un séminaire, d'un groupe de travail, d'une observation en classe, si et seulement si les problématiques abordées concernent directement son champ professionnel.

L'axe 2 est reconduit en 2014-2015, certains sujets vont continuer à animer la réflexion des inspecteurs, trois nouveaux thèmes vont être proposés au choix des recteurs. Cette poursuite, souhaitée par les inspecteurs des académies, par les COAC, par des recteurs, vaut bilan.

DEUXÈME PARTIE – Priorité 1 : la réussite de la scolarité obligatoire

Les trois sujets relatifs à la réussite de la scolarité obligatoire qui constituait la première priorité de l'axe 2 de la lettre de mission période avaient été choisis en fonction de leur portée générale. Ces problématiques sont et resteront au cœur des préoccupations pour l'amélioration de la réussite scolaire de tous les élèves, quoi qu'il en soit des programmes à venir, compte tenu de la définition (actuelle) du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

1. Des réflexions en académie à la synthèse des travaux : des démarches variées

La liberté d'organisation laissée aux académies permettait à chacune de cerner à la fois les facettes du sujet choisi qui seraient traitées de manière privilégiée et de déterminer sur quel segment de la scolarité porterait la réflexion. Le travail n'ayant pas pour visée de produire des données statistiques, ni d'organisation tendant à assurer des conclusions représentatives de l'ensemble des situations possibles, on ne trouve dans les comptes rendus académiques aucune information quantitative et la synthèse en sera donc totalement dépourvue.

1.1. De la maternelle au lycée professionnel, le périmètre de la scolarité obligatoire débordé

S'il était établi que le sujet relatif au travail personnel dans la classe et hors la classe ne concernait pas l'école maternelle, cette première partie du parcours scolaire n'était pas exclue du champ de traitement des deux autres sujets et les travaux en académie l'ont prise en compte.

Dépassant la période de la scolarité obligatoire, la réflexion des corps d'inspection a souvent concerné aussi les élèves du lycée professionnel pour ce qui est des sujets relatifs à la compréhension de l'écrit et de l'oral et au travail personnel des élèves. Dans ces domaines, des difficultés n'ont pas été dépassées par ces grands élèves qui ont souvent encore à valider des compétences du socle commun ; en conséquence, des travaux de nature conceptuelle identique à ceux qui ont cours dans la phase antérieure de la scolarité doivent être reconduits ou prolongés avec eux alors que les lycéens du LGT n'ont plus besoin, pour la majorité d'entre eux, des mêmes apports. Les comptes rendus témoignent de ce que les IEN-ET-EG développent, pour aider les professeurs qu'ils accompagnent, des stratégies et des réflexions qui s'apparentent à celles que mobilisent leurs homologues responsables des circonscriptions du premier degré, davantage que leurs collègues IA-IPR. Il serait sans doute opportun que des coopérations sur les plans didactiques et pédagogiques associent plus souvent les IEN-ET-EG aux inspecteurs du premier degré.

1.2. Des travaux sur pièces et sur place

Les réflexions conduites par les corps d'inspection se sont appuyées, comme il est fréquent dans les travaux conduits avec ou par l'inspection générale de l'éducation nationale, sur une analyse de documents préexistants ou suscités pour compléter l'information déjà recueillie et sur des observations et entretiens conduits au plus près des élèves et de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. C'est surtout vrai pour les sujets relatifs à la compréhension de l'oral et de l'écrit (sujet 2) et au travail personnel (sujet 3), le sujet portant sur la langue française pour les élèves dont ce n'est pas la langue première (sujet 1) ayant induit moins de travaux sur le terrain.

Pour le sujet 2 notamment, les points d'appui dans la vie pédagogique de l'académie étaient a priori plus évidents ; en effet, presque partout existent des groupes d'inspecteurs et de formateurs qui travaillent depuis des années sur la maîtrise de la langue et/ou la prévention de l'illettrisme, sur le socle commun de connaissances et de compétences. Pour le sujet 1, le CASNAV a pu servir de ressource, ou des groupes ad hoc sur les langues locales dans les départements d'outre-mer. Les ressources produites antérieurement et les bases de connaissances déjà constituées ont été amplement exploitées.

Les travaux sur pièces ont également consisté :

- en une analyse de contenu de rapports d'inspection antérieurs à septembre 2013 et de projets d'écoles ou d'établissements,
- en une étude des plans de formation,
- en production et exploitation de notes de lecture, notamment pour l'exploration de résultats de recherches relatives à la lecture essentiellement mais aussi aux pédagogies efficaces,

– en exploitation d'enquêtes ou de questionnaires *ad hoc*.

Exemple d'un protocole d'enquête (Orléans-Tours)

Après discussion, le groupe s'est orienté vers un protocole d'enquête ouvert, assez simple :
Observation des séances :
- des objectifs :
• définir dans quel cadre les élèves développent leur(s) compétence(s) de compréhension ;
• se placer du point de vue de l'élève (bien souvent, l'enseignement de la compréhension n'est ni explicite ni formalisé) ;

- une grille d'analyse :
• quel type d'activité ? (bien souvent, l'on constate une disjonction entre une compétence non travaillée explicitement et une évaluation qui intègre une attente vis-à-vis de cette compétence) ;
• oral : quelle place donnée à la compréhension orale en autonomie ? quel traitement des erreurs de compréhension ?
➔ élaborer une typologie des situations et activités,
➔ définir quelles sont les attentes dans ces activités ;
• écrit : quel type d'écrit sur la séance observée ? (élargir à la séquence lors de l'entretien)
➔ là encore, élaborer une typologie des situations et activités, définir quelles sont les attentes dans ces activités.

Entretien avec les professeurs : questions à leur poser : « Y a-t-il, dans la classe observée, des élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension ? », « Comment vous assurez-vous que vos élèves ont compris ? », « Que faites-vous lorsque vous observez qu'ils n'ont pas compris ? »

Entretien avec les élèves : questions à leur poser : « Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas ? », « Que fais-tu lorsque tu ne comprends pas une consigne écrite / orale ? », « Comment sais-tu que tu as compris ? »

Sur place ont été menés des entretiens avec des parents (au sujet du travail des élèves hors la classe) et avec les personnels enseignants, des visites croisées, des audits. Dans deux académies, des rencontres avec des chercheurs rattachés aux universités locales (Aix-Marseille et Clermont-Ferrand) ont pu être organisées.

Ces travaux ont permis de mettre en évidence des représentations partagées et des pratiques fréquentes dont la synthèse qui suit rend compte pour les sujets 2 et 3. Ils ont toujours été prolongés par l'identification, par les inspecteurs, de perspectives d'amélioration puisque tel était le véritable enjeu attaché à cette mobilisation des corps d'inspection. Le sujet 1, moins choisi, a donné lieu à des remontées très dissemblables et le traitement n'a pu être identique.

2. L'apprentissage de la langue française par les élèves dont la langue première n'est pas le français (sujet 1)

Les élèves dont le français n'est pas la langue première – et pas seulement ceux qui sont nouvellement arrivés en France – sont plus nombreux dans les secteurs (voire les départements) où les résultats scolaires sont les plus faibles. Le facteur linguistique – absence de maîtrise de la langue de scolarisation – n'est pas la seule variable liée à (cause de) leurs difficultés mais on fait souvent l'hypothèse que cette variable est importante. Améliorer la réussite scolaire de tous et de chacun passe par une meilleure prise en charge de la composante linguistique du parcours scolaire. Ce sont les voies de cette amélioration dont le projet suggérait l'exploration.

Par ailleurs, pour faire suite à la loi du 8 juillet 2013 qui prévoit, dans son article 46, que « *Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien* », il était proposé plus particulièrement de s'intéresser à ces académies où préexistent, à l'école maternelle notamment, des pratiques et des dispositifs particuliers à expertiser.

2.1. Des situations très spécifiques et des traitements très différents

Seules cinq académies[2] ont choisi ce sujet, dont trois académies ultramarines. Aux spécificités des problématiques locales, s'ajoute l'angle de traitement choisi localement qui rend les produits finis si particuliers qu'il est impossible de produire une synthèse.

Pour les académies de Corse et de Grenoble, l'accent a été mis sur les élèves allophones nouvellement arrivés en France. En Corse, un état des lieux des modalités d'accueil a été réalisé et les préconisations pour répondre aux faiblesses constatées reprennent en les contextualisant les grands axes des directives nationales (circulaire du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés). Dans l'académie de Grenoble, avec l'appui du CASNAV, l'accent a été mis sur la formation des enseignants à l'enseignement de la langue française en direction du public spécifique des allophones arrivants.

Pour les académies d'outre-mer, la réflexion s'est focalisée sur la scolarisation des élèves tout venants dont les répertoires linguistiques sont le plus souvent plurilingues, au moins en compréhension et pour les langages du quotidien même si, en Guyane, le cas des élèves allophones arrivants a également été examiné.

Pour la Martinique, c'est une analyse du contexte avec appui sur une histoire bien documentée qui a été privilégiée, complétée par une dimension projective centrée sur la production d'écrits.

Pour La Réunion, l'option adoptée a été de rechercher de « bonnes pratiques » dans les rapports d'inspection, sans que ce qui est jugé favorablement ne soit jamais explicitement rapporté à des bonnes performances attestées dans des évaluations ou des examens. C'est d'une certaine manière l'idéal qui est exposé. L'étude appelle à la prudence quant aux espoirs de généralisation ; pour les inspecteurs, celle-ci ne saurait toutefois être attendue ni de leur seule mise en partage ni d'une prescription institutionnelle qui ne tiendrait pas suffisamment compte des identités, des convictions

[2] Corse, Grenoble, Guyane, Martinique, La Réunion.

ou des spécificités professionnelles des acteurs concernés : ces pratiques efficaces sont en effet mobilisées par des enseignants construits par des histoires, des cultures et des parcours professionnels particuliers qui ont façonné leur activité et qui confèrent justification théorique et efficacité pratique à leurs gestes et à leurs choix présents, en deçà de leurs aspects les plus visibles.

Le bilan réunionnais est très dissonant avec la synthèse de la réflexion conduite en Guyane. Là, le choix a été fait de dire le réel, de le déplier méticuleusement pour faire comprendre comment se constitue l'important problème de maîtrise de la langue française souvent déploré localement. L'étude très fine et exhaustive, cycle par cycle, mérite d'être lue pour elle-même mais les particularités sont trop importantes pour qu'elle ait une valeur générale.

Dans ces trois académies ultramarines qui se différencient par des contextes linguistiques et culturels spécifiques, de manière commune malgré tout, on observe chez les élèves des pratiques interlectales complexes et une identification délicate des deux langues avec lesquelles ils ont le plus de familiarité (français et créole le plus souvent) ; la situation de la Guyane est, des trois, la plus compliquée du fait de la plus grande variété des langues présentes et, pour certaines, leur faible périmètre de diffusion.

Pour ces trois académies, d'autres variables que le contexte linguistique jouent sur l'efficacité de la scolarisation : la formation et la stabilité des professeurs, le pilotage académique et les aides locales qu'il est possible d'apporter aux équipes pédagogiques, du fait de la disponibilité de personnels compétents pour assurer l'accompagnement et de la plus ou moins grande facilité d'accès aux écoles et établissements.

2.2. Une perspective commune à la Martinique et La Réunion : associer l'apprentissage des deux langues connues des élèves en usant de démarches contrastives

L'analyse de situations de réussite à La Réunion montre que le recours au créole et son utilisation maîtrisée aident les élèves à construire la maîtrise de la langue française. En les mettant en confiance, l'enseignant leur donne la possibilité, à travers un contrat didactique clair, de s'exprimer, dans un premier temps, en créole. Il développe des attitudes de respect des mélanges des deux langues français / créole et prend en compte la parole des élèves. L'enseignant reconnaît ainsi la légitimité en matière de communication de tous les énoncés produits en acceptant les différentes façons de parler (formes françaises, créoles ou interlectales) sans les stigmatiser, sans porter de jugement de valeur. L'attitude bienveillante à l'égard de l'utilisation du créole tient à ce que l'enseignant considère le créole comme une étape, un tremplin donnant l'élan nécessaire pour atteindre les objectifs langagiers visés. Le professeur s'appuie par ailleurs sur l'apprentissage des langues vivantes pour donner plus de sens à l'existence des autres langues ; l'interférence de la langue maternelle en classe d'anglais et d'allemand suscite également des occasions de proposer des analyses contrastives des langues en présence.

Dans les travaux de groupes, les élèves sont autorisés à s'exprimer en créole entre eux, l'emploi du français étant exigé au moment de la restitution orale en grand groupe. Le travail collaboratif, intrinsèquement lié à l'activité, permet ainsi la construction des codes de communication par la compréhension mutuelle des actions. L'enseignant favorise et démultiplie les interactions entre les élèves sur des sujets qui les touchent directement, dans des situations concrètes et régulières appartenant à leur environnement proche. Les thématiques abordées concernent ainsi directement

les élèves de l'école et du collège ou renvoient, au lycée professionnel, à des situations vécues lors des stages ou au cours de visites. Les productions qui en découlent sont orientées, en histoire et géographie par exemple, vers la connaissance de l'environnement et l'exploitation des richesses patrimoniales.

Une seconde forme d'utilisation du créole intervient dans l'aide apportée aux élèves pour la clarification des codes en présence. Elle se met en place de deux manières :

- une première manière consiste à sensibiliser les élèves, à partir de leurs productions orales et écrites, aux phénomènes de segmentation, de liaison, d'hypercorrection, de sur-généralisation, au moyen d'une approche contrastive. Cette conscientisation des phénomènes de cohabitation de langues est rendue possible grâce à la présence d'enseignants ayant été eux-mêmes sensibilisés à la problématique des contacts de langues. Le même scénario de démêlage de langues s'observe en classe d'anglais où les élèves ont recours au créole de manière plus conscientisée ;

- une seconde manière consiste en la mise en place d'un enseignement bilingue en école maternelle. Observé en classe de maternelle, l'enseignement bilingue permet aux élèves de s'appuyer sur les répertoires langagiers en présence. Les enseignants conduisent les élèves à prendre conscience de la distinction entre les deux langues parlées et à commencer à comprendre le fonctionnement de chacune d'elles. Pour les observateurs que sont les inspecteurs, ce développement et cette valorisation simultanés des deux langues permettent aux élèves de libérer leur parole et de porter une attention particulière à la manière dont les langues s'organisent. Pour soutenir leurs démarches pédagogiques, les enseignants utilisent pour l'occasion deux marionnettes distinctes et des couleurs différentes pour signaler chacun des codes. Les deux langues sont utilisées au sein des classes selon des volumes horaires souples et cohabitent par le biais d'affichages, de classeurs, de fichiers et d'ouvrages bilingues. Il semble établi que la place accordée à la langue maternelle, sur la base d'un bilinguisme additif, rend les élèves capables de mener une réflexion d'ordre métalinguistique.

Les pratiques observées conduisent à souligner l'importance de la posture bienveillante des enseignants à l'égard de la langue des élèves (accueil, recueil, absence d'interdiction, reformulation plutôt que rectification ou correction), la place effective aménagée, enfin, pour chaque composante linguistique du système de communication de l'élève (le français, le créole, le contact créole - français) et l'instauration à l'école d'un bilinguisme additif, dont les effets positifs se mesurent sur l'acquisition des deux langues dans les classes bilingues maternelles à La Réunion.

À la Martinique où existent aussi ces pratiques, tant au primaire qu'en collège, un projet en vue d'améliorer l'existant consisterait à diffuser davantage ces expériences et à les appuyer sur l'expertise d'universitaires spécialistes du créole qui aideraient à identifier les idiotismes et à en expliciter les mécanismes.

En conclusion, les études des inspecteurs confortent dans l'idée qu'une prise en compte particulière des élèves des départements ultramarins est nécessaire, comme y invite la loi de 2013. Dans certaines conditions que commencent à éclairer les pratiques locales, les bénéfices que peuvent en tirer les élèves sont avérés. Jusqu'où autoriser des aménagements dans l'application des programmes nationaux, et de quelle nature ? Il faudrait de manière très rigoureuse bâtir et suivre

des expérimentations pour s'assurer que l'intérêt des élèves est toujours sauvegardé et modéliser les pratiques positives à développer ensuite plus largement.

3. L'enseignement de la compréhension de l'oral et de l'écrit dans l'ensemble des champs disciplinaires et des domaines d'activités (sujet 2)

De nombreuses études liées aux évaluations nationales ou internationales, d'autres aussi, mettent en évidence les difficultés d'un grand nombre d'élèves dans la compréhension de l'écrit. L'oral est moins exploré par les évaluations mais la question est posée implicitement quand on invoque la non-compréhension des consignes données oralement. On explique souvent ces faiblesses par le manque d'un réel enseignement de la compréhension. Le rapport de l'IGEN sur les résultats des élèves en fin de collège en LVE attire l'attention sur les mêmes carences. Signe de faiblesse des didactiques des langues en général ? Problèmes de représentation et de formation ? Problèmes d'organisation du travail scolaire ? La réflexion à conduire en académie visait tout autant à développer une prise de conscience et une vigilance qu'à identifier et mutualiser de « bonnes pratiques ».

L'ensemble des remontées des travaux académiques[3] confirme que la préoccupation toujours latente est le plus souvent peu explicite pour les professeurs : pour reprendre l'expression utilisée dans la synthèse pour l'académie de Reims, la part de la compréhension est « *aveuglée ou oubliée dans la plupart des pratiques de classe* ».

3.1. Des représentations solidement ancrées

Ces représentations sont rapportées explicitement ou sous-jacentes dans presque tous les comptes rendus.

3.1.1. La compréhension ne s'apprend pas : « On comprend ou on ne comprend pas »

Peut-être est-ce l'expression « enseignement de la compréhension » qui induit ces représentations si résistantes ; *stricto sensu*, il serait sans doute plus juste de parler de l'enseignement de stratégies qui permettent de comprendre. Pour la majorité des professeurs, surtout dans le second degré, on n'apprend pas à comprendre ; on comprend, ou pas. Ainsi plusieurs synthèses académiques relèvent que la compréhension est plutôt perçue comme le propre d'un état des élèves (plus largement des individus), non comme un processus qui peut s'analyser, se décomposer et dont on peut enseigner les modalités.

De manière corollaire, la non-compréhension relève donc de la responsabilité des élèves, pas de celle du professeur. Y concourent le manque de travail, l'absence de « don(s) », voire les déficits d'origine socioculturelle et, à l'évidence, l'ignorance de la langue française. Ceci explique que trois univers professionnels semblent vivre des problématiques particulières : celui de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés (ASH), celui des élèves allophones et celui des

[3] Le sujet a été retenu dans les académies suivantes : Amiens, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Créteil, Dijon, Guadeloupe, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Strasbourg, Toulouse, Versailles.

apprentissages premiers. Dans ces trois cas, les caractéristiques des enfants ou adolescents concernés justifient qu'il y ait un besoin d'agir sur la compréhension.

Cette représentation est renforcée par les prescriptions officielles, notamment les programmes dans lesquels l'enseignement de la compréhension n'a guère de visibilité hormis au moment de l'apprentissage de la lecture. Si le travail sur la compréhension de l'oral semble aller de soi dès lors que l'élève n'est pas francophone, il n'y a spontanément pas d'interrogation sur la nature et les usages de l'oral qui sont en jeu dans la vie quotidienne, dans la vie scolaire et dans les divers enseignements, sur les obstacles à la compréhension que ceux-ci recèlent pour un élève « ordinaire ». Assister au cours suppose sa compréhension ; si ce n'est pas le cas, le manque d'investissement est alors invoqué et c'est le « regard qui blâme » évoqué par une synthèse.

3.1.2. S'il doit y avoir enseignement, c'est l'affaire du premier degré et si la question se pose, elle vaut surtout pour l'écrit

C'est au moment de l'apprentissage de la lecture que le problème de la compréhension de l'écrit devrait être réglé, et de manière plus large durant la scolarité primaire ; comme le résume un compte rendu, pour nombre de professeurs, « *on comprend une fois pour toutes* ».

L'oral relève de l'évidence (sauf pour les élèves allophones) alors que l'écrit exige un apprentissage. Mais les professeurs sont très inégalement informés des modèles descriptifs de l'activité de lecture et de la complexité des liens qu'entretiennent la compréhension et l'accès à la reconnaissance des mots. Les travaux de recherche sont plus connus des professeurs des écoles – surtout ceux qui ont été formés récemment – que des professeurs du second degré, y compris les professeurs de lettres et a fortiori les autres ; ces travaux concernent d'ailleurs beaucoup plus fréquemment les élèves en âge de scolarité primaire. Pour certains enseignants, lire s'apparente à un processus de reconnaissance rapide des mots et l'obstacle à la compréhension est constitué par le lexique. Dès lors que celui-ci est « spécialisé » ou « savant », c'est son élucidation qui peut constituer une forme d'aide à la compréhension, sinon d'enseignement de la compréhension.

3.1.3. Des besoins de formation sont ressentis par les professeurs pour faire face aux élèves en difficulté face à l'écrit

De nombreux professeurs étant persuadés de travailler la compréhension quand ils interrogent les élèves, ils n'ont pas l'impression d'avoir besoin de formation, ce qui peut expliquer que des actions de formation continue programmées sur ce point ne rencontrent pas leur public.

Quand les professeurs expriment des besoins en formation, c'est par rapport à la compréhension des difficultés qu'éprouvent les élèves en lecture et pour acquérir des solutions de remédiation. Il semble aux inspecteurs que l'expression de ces besoins est renforcée depuis que se sont multipliés les dispositifs institutionnels et moments d'aide divers, qu'il faut rendre efficaces.

3.2. L'observation des pratiques : des constats récurrents

Les réflexions conduites en académie se sont plus souvent centrées sur la compréhension de l'écrit que de l'oral. Dans l'un et l'autre cas, les caractéristiques des pratiques telles qu'elles sont évoquées dans les synthèses sont celles qui ont été observées lors de visites conjointes ou celles qui sont soulignées dans les rapports d'inspection analysés.

3.2.1. L'oral n'est guère questionné sur le versant de la compréhension

Ce qui est le plus mobilisé à l'oral est le versant de la production, plus directement « observable » voire évaluable et évalué : l'élève s'exprime ou pas, correctement ou pas assez, il s'inscrit dans le réseau de communication constitué par la classe en respectant les règles ou pas.

Quand il s'agit de compréhension, dès l'école maternelle et durablement, c'est-à-dire encore au collège quoi que de manière souvent très sommaire alors, un objet langagier particulier fait l'objet d'un certain nombre d'attentions : ce sont les consignes de travail. Là le souci de se faire comprendre est pour le professeur très important ; le travail concourant à la compréhension procède essentiellement par la reformulation. Ce n'est même pas toujours le cas ; ainsi dans cet exemple où les élèves ont à chercher le « montant global » d'une dépense et où la restitution de cette expression laisse à croire au professeur que l'objet de la recherche est compris alors que ce n'est pas le cas.

À l'école maternelle, mais de manière très inégale, un travail anticipant ce qui sera fait dès le cycle 2 sur l'écrit porte sur la compréhension des histoires racontées ou des textes lus par l'enseignant. Les remarques rejoignent alors celles que l'on trouvera sur les faiblesses des questionnaires de lecture puisqu'il est procédé surtout par des questions du professeur qui conduisent les enfants à extraire des informations, et non à construire des significations complexes.

Ce travail sur de l'écrit oralisé disparaît assez vite des classes, à l'exception des consignes.

L'absence d'attention à la compréhension de l'oral a quelque chose de paradoxal quand on sait que la parole du maître est omniprésente, ce que confirment une fois de plus les synthèses académiques. Le « cours dialogué » donne l'impression que la compréhension des élèves est sollicitée mais c'est le plus souvent par des questions posées à la cantonade et vérifié seulement pour quelques-uns voire un seul parfois, quand le professeur obtient d'emblée la réponse satisfaisante. Rares sont les temps de réflexion laissés aux élèves durant lesquels ils peuvent élaborer une réponse, donc traiter vraiment ce qui est en jeu, le faire individuellement ou avec un ou des pair(s). La place accordée aux questions des élèves est fort variable et peu disent ne pas comprendre, faute peut-être d'en avoir conscience eux-mêmes.

Si peu de synthèses académiques traitent de la compréhension de l'oral, toutes celles qui le font concernent la compréhension par les élèves de l'oral produit par le professeur ; il n'est pas fait référence à la compréhension des élèves entre eux, pourtant souvent délicate voire impossible quand les jeunes enfants ont des propos peu clairs ou, quel que soit leur âge, quand leur expression est très imprécise et parfois inadaptée. Ce qui renvoie à un des problèmes évoqué par le compte rendu de l'académie de Toulouse : l'école française a bien du mal à faire de l'élève un interlocuteur véritable pour le professeur et digne d'intérêt pour ses camarades.

3.2.2. La focalisation sur le vocabulaire

Qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit, les professeurs, pensant que les mots sont en eux-mêmes des obstacles à la compréhension, soit les neutralisent en utilisant à l'oral des synonymes plus simples voire des substituts approximatifs, soit les expliquent en noyant les élèves sous des digressions qui compliquent à l'oral la compréhension suivie du propos ou sous des notes ou des commentaires qui complexifient la lecture.

Leur propre comportement renforce (ou crée) les représentations erronées des élèves pour qui lire est perçu comme un processus qui consiste à « additionner le sens des mots ».

Cette focalisation est en particulier nette dans les disciplines scientifiques où elle concerne le lexique spécialisé ou le sens spécifique de mots usuels. La polysémie des mots n'est guère travaillée à l'école primaire, ou épisodiquement à l'occasion de séances particulières abordant ce fait lexical dans des moments dédiés à l'étude de la langue où le phénomène est traité de manière métacognitive. La polyvalence du professeur des écoles y serait naturellement plus favorable que la spécialisation des professeurs du second degré enclins à considérer surtout le sens particulier des mots dans leur domaine de spécialité.

3.2.3. La pédagogie de la compréhension de textes : des faiblesses dans la préparation et dans la mise en œuvre

De nombreuses recherches sur le sujet ont établi que l'activité de compréhension est une activité dynamique, lors de laquelle le lecteur passe de la forme littérale, qui est très vite oubliée, à un modèle mental du déroulement des faits (une sorte de film intérieur) qui intègre toutes les informations successives. La compréhension de textes s'établit par un double traitement du code (qui permet l'accès à la forme littérale) et du contenu d'un texte toujours elliptique qui mobilise des connaissances linguistiques (syntaxe et morphosyntaxe, lexique), textuelles, référentielles (encyclopédiques, notionnelles, socioculturelles) en lien avec les capacités cognitives (attention, mémoire, raisonnement) et stratégiques (contrôle et régulation de l'activité mentale) et les objectifs du lecteur. Si les élèves ont acquis des capacités suffisantes en termes de décodage et de compréhension de textes simples, cela ne suffit pas pour qu'ils soient des lecteurs autonomes face aux exigences disciplinaires et dans les activités complexes que requiert le travail scolaire.

La compréhension est, le plus souvent, évaluée et les implicites qu'elle suppose ne sont pas levés. Quand les enseignants informés estiment que ce travail est central, ils expriment leur méconnaissance quant à sa mise en œuvre et n'identifient pas suffisamment en quoi les activités qu'ils proposent participent à cet enseignement. Ils s'expriment en termes d'outils (pour les élèves, pour eux) ou de tâches pour les élèves : les liens entre outils / tâches et compétences ne sont pas effectifs la plupart du temps.

Pour la majorité des enseignants qui se sentent plus particulièrement responsables de la pédagogie de la lecture, professeurs des écoles et professeurs de lettres, la quantité de lecture et la fluidité de la lecture à haute voix sont souvent privilégiées par rapport à la qualité de la compréhension, la première car elle est censée améliorer la performance du lecteur et la seconde parce qu'elle en serait un indicateur.

La diminution de l'attention accordée à l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture au niveau secondaire est un fait saillant des observations et échanges. Seul le professeur de lettres, parce qu'intrinsèquement une part essentielle de son enseignement repose sur la lecture de textes, intègre dans son enseignement la question des « outils » à mobiliser pour construire le sens d'un écrit, littéraire le plus souvent. Mais cet enseignement souffre d'un manque d'explicitation qui, pour les lecteurs fragiles mais aussi les autres, est pourtant essentiel au renforcement des compétences de lecture

Les professeurs, méconnaissant les « niveaux » de compréhension, éprouvent des difficultés pour identifier où sont les problèmes que rencontrent certains élèves. Quand ils ont les connaissances théoriques, il ne leur est pas toujours aisé de définir face à un texte ce qui relève de tel ou tel niveau et ce qui sera à travailler pour faire accéder au niveau le plus fin. Nombre de synthèses académiques évoquent les problèmes de choix des supports dont l'analyse n'est pas faite par défaut de conscience des obstacles potentiels à la compréhension, souvent réduits aux obstacles lexicaux précédemment cités. Les professeurs se questionnent sur l'intérêt pour la discipline mais non sur les éléments qui peuvent faire obstacle à leur compréhension ou, au contraire, la faciliter. L'absence ou la faiblesse d'une « analyse pré-pédagogique » (Clermont-Ferrand) des supports en fonction des critères qui conditionnent leur compréhension fait que les stratégies pédagogiques qui aideront les élèves à accéder au sens ne sont pas pensées avant la séance. En français, des listes d'ouvrages sélectionnés et recommandés ou les manuels de « morceaux choisis » sont perçus comme autant de sources raisonnables ; dans les autres domaines, les manuels ou documents utilisés ne sont quasiment jamais analysés préalablement pour déterminer s'ils sont à la portée des élèves et dans quelles conditions.

De nombreux corpus soumis aux élèves pour découvrir une notion ou un thème sont très souvent le cumul de documents de natures très variées (tableaux, textes, cartes, schémas, dessins, œuvres d'arts, photographies…) Les questionnaires associés et/ou les « fiches méthodes » demandent aux élèves d'identifier la nature de chaque document mais le projet de séance de l'enseignant n'inclut que rarement un temps d'explicitation simple, littérale. De la même manière, on observe trop rarement des séances où l'enseignant aurait permis aux élèves de comprendre comment tisser des liens entre les documents, comment appréhender ce corpus complexe. Or, le quotidien de l'élève le place, à chaque séance ou presque dans le second degré, devant ces ensembles souvent difficiles à appréhender.

La « pédagogie du collectif » sollicite les élèves qui peuvent participer et, là-dessus, les synthèses académiques expriment des points de vue quelque peu différents. Dans telle académie, on considère que « *le questionnement du professeur ne vise qu'à récupérer le résultat de cette compréhension et non pas à la construire en rendant les élèves conscients des réflexes, des capacités et des stratégies auxquels ils ont recours pour garantir la qualité de leur compréhension* ». Ou bien dans telle autre, « *donner la solution lors de la mise en commun ne peut en aucun cas constituer un entraînement efficace. L'élève qui n'a pas compris le texte et à qui on apporte les réponses attendues sans l'aider à déterminer l'origine de ses difficultés, à analyser la pertinence des stratégies qu'il met en œuvre ne peut, au moment de la mise en commun, que se sentir condamné à un échec répété* ».

Mais pour les inspecteurs d'une troisième académie, les formes les plus abouties de la vérification de la compréhension permettent des démarches pédagogiques qui s'approchent de l'enseignement explicite de la compréhension ; l'accompagnement par le professeur peut permettre de passer de la simple vérification à une démarche d'apprentissage. C'est, en particulier, la justification des réponses qui favorise la mutualisation des pratiques de compréhension. Des questions simples peuvent y aider : « *sur quoi t'es-tu appuyé pour comprendre tel point* ? » ; « *qu'est-ce qui te permet de dire que ce que tu avances est juste ?* »

Ce sont les mêmes démarches qui sont rapportées par les comptes rendus qui listent ce qui peut faire progresser les élèves dans leurs stratégies de travail pour accéder à la compréhension fine et complète des textes : reformuler ou transcrire (dessiner, mettre en récit un dialogue ou inversement, transformer en BD un texte dialogué, etc.), expliciter les démarches, justifier en recourant au texte la source des indices mobilisés pour comprendre, expliciter ce qui doit être compris, décomposer la

tâche complexe en tâches simples et recomposer, poser des questions à d'autres élèves sur les éléments-pièges identifiés, réaliser des bilans intermédiaires de lecture-compréhension, revenir sur ce qui a été lu afin de générer des attentes pour la suite de sa lecture.

Pour synthétiser, cet extrait d'une synthèse académique emprunté à un inspecteur travaillant en LP pose l'ensemble des problèmes tels qu'ils sont souvent observés en évoquant quelques-unes des pratiques encore trop fréquentes et en les accompagnant des conseils qui sont souvent suggérés aux professeurs (propos en italiques).

Académie de Versailles - Propos d'inspecteur : des analyses précises, assorties de conseils

- L'absence de contextualisation orale des supports écrits retenus. L'élève est souvent mis immédiatement en situation de lecture sans qu'on lui ait présenté l'univers de référence (culturel ou professionnel) auquel renvoient le ou les documents.
Or, avant de lire le texte, l'élève devrait comprendre le contexte de l'énoncé, sa situation de communication, ses visées…

- Une mise en situation de lecture cursive linéaire immédiate et oralisée des élèves. Cette lecture oralisée des élèves, en LP, est un véritable obstacle à la compréhension des énoncés écrits car nombre d'élèves ânonnent…
Or, il faudrait persuader les enseignants qu'un élève peut commencer à s'approprier le sens global d'un énoncé par une lecture expressive préalable d'un enseignant suivie d'une lecture « silencieuse » de l'élève. La lecture oralisée des élèves devrait plutôt représenter une modalité d'évaluation finale de la compréhension de l'écrit et non pas une « entrée » dans le texte.

- La pratique récurrente de la seule lecture cursive et linéaire des énoncés écrits. On distribue les documents qu'ils soient textuels ou visuels et on ne fait jamais réfléchir les élèves sur la posture de lecture qu'ils doivent adopter selon le document.
Or, il conviendrait tout d'abord d'apprendre aux élèves à « regarder » le support (y compris un texte) avant de le lire. Des indices comme la typographie, la mise en page, les sources, sont trop rarement exploités. Pourtant, il n'est pas sûr que la lecture cursive linéaire des textes soit celle qui corresponde le mieux aujourd'hui aux pratiques des élèves avec le développement des supports numériques.

- Des supports identiques pour tous les élèves sans tenir compte de leurs réelles capacités de compréhension.
Or, on pourrait, au mieux, diversifier les supports ou, au moins, pour les élèves les plus en difficultés, ne donner à lire qu'un passage, si toutefois, l'extrait a du sens !

- Des supports qui ne font pas écho à ce que vit ou apprend l'élève. Certains textes, d'autant plus s'ils ne sont pas contextualisés, sont trop loin des référents culturels ou professionnels des élèves.

Le professeur devrait être systématiquement capable de répondre à la question : « À quoi ça sert ce qu'on lit ? » en variant la réponse : « C'est pour réussir l'examen ! ».

- Des supports avec un lexique parfois inaccessibles et une surcharge de notes. Il faudrait bannir, tout comme la lecture oralisée des élèves, l'étude orale du vocabulaire jugé difficile par les élèves… Parfois, le professeur passe trop de temps à expliquer oralement le sens des mots (de manière décontextualisée) avant d'entrer dans l'analyse réelle du texte.
Or, il serait aussi nécessaire de modifier la posture de l'élève face aux mots qu'il ne comprend pas et le sécuriser. Plutôt que de lui laisser penser que, pour comprendre un écrit, il faut connaître tous les termes, il faudrait lui démontrer qu'il est possible de comprendre un texte, même si on n'en saisit pas tous les mots. En revanche, les termes incontournables à l'appropriation du sens, doivent être explicités par des notes et un apprentissage ludique du dictionnaire.

- Certaines pratiques en français, d'analyse méthodique des textes, ne facilitent pas la compréhension des écrits. Pour exemple, les questionnements stéréotypés et interchangeables sur les textes, quelles que soient leurs spécificités, ne favorisent guère la compréhension, puis l'interprétation. Le professeur, par besoin d'être sécurisé, prépare en amont un questionnaire de lecture distribué aux élèves en classe, figeant ainsi leur réflexion.
Or il conviendrait que les professeurs fassent de la compréhension de l'écrit une vraie « situation-problème »… Au lieu de guider, voire « canaliser » ou « borner » la lecture de leurs élèves, ils devraient accepter la réception nécessairement plurielle des écrits et les inviter, en s'appuyant sur les énoncés, à justifier leur compréhension. Les lectures devraient donner lieu à des débats interprétatifs sans laisser toutefois, en fin de cours, les élèves sans orientations. Cependant, les professeurs partent très insuffisamment de la réception spontanée des documents par les élèves qui, souvent, du reste, peut être très intéressante.

- Les questionnements de lecture qui devraient permettre de vérifier la compréhension des textes sont souvent mal formulés. Le professeur ne sait pas toujours diversifier ses modes de questionnement selon ses objectifs d'apprentissage et les capacités de ses élèves. Pour exemple, dans ces « fameux » questionnaires de lecture, on demande aux élèves de répondre à des questions parfois bien trop ouvertes qui relèvent davantage du commentaire littéraire que de la simple question de compréhension globale du texte. On est en droit de s'interroger, avec ce type de démarche, sur ce qu'a réellement compris ou non l'élève. Sa difficulté relève-t-elle de la non-compréhension en réception du texte ou de sa difficulté à restituer à l'écrit ce qu'il a compris ? Autrement dit, n'a-t-il pas compris le texte ou n'a-t-il pas su écrire ce qu'il avait compris ?
Pourtant, il n'y aurait pas de honte à proposer par exemple aux élèves, si l'objectif est uniquement de vérifier la compréhension de l'écrit, des questionnaires à choix multiples où l'élève cocherait les bonnes réponses… Il n'est pas sûr, en lycée professionnel, que la majorité des élèves ne comprennent pas les textes… Ce qui pose problème, aussi et peut-être surtout, c'est la restitution orale ou écrite de leur compréhension des énoncés écrits. La compréhension de l'écrit est donc

indissociable de l'apprentissage des pratiques d'écriture puisque, du moins dans toutes les épreuves certificatives, les élèves doivent répondre à des consignes… Il faudrait donc mener un travail spécifique d'écriture sur les réponses à des questions de lecture qui sont nécessairement selon les disciplines, très diversifiées.

3.2.4. Des pratiques pertinentes très ponctuelles, un réel problème de continuité

Si les enseignants observent que certains de leurs élèves sont en difficulté parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent et qu'ils sont capables de fournir l'aide nécessaire à la compréhension du support en question, cette aide reste ponctuelle et ne permet pas aux élèves de comprendre quelles opérations intellectuelles, quelles stratégies, quels processus, quelle habiletés ils auraient dû mobiliser pour comprendre seuls. De ce fait, lorsque les élèves sont confrontés à un autre écrit, leurs difficultés de compréhension resurgissent.

Un certain nombre de professeurs s'attachent à pratiquer l'enseignement explicite des stratégies de compréhension, par exemple en s'appuyant sur les travaux des chercheurs québécois[4] qui valorisent cette forme d'enseignement dont la première étape est appelée « le modelage » : le professeur[5] met alors en place des séances de travail au cours desquelles il exécute la lecture-compréhension d'un texte en décrivant ce qu'il fait pendant qu'il le fait. Il verbalise donc les stratégies qu'il met en œuvre pour construire le sens d'un écrit : liens qu'il effectue, raisonnement suivi, étapes franchies, questions qu'il se pose… Il s'agit, comme l'écrit C. Gauthier, « *de mettre un haut-parleur sur sa pensée* ». Le professeur raisonne à haute voix, il rend clair et explicite son processus de réflexion pour que l'habileté à apprendre à comprendre se déploie en même temps qu'il exécute la tâche et qu'il verbalise ce qu'il fait. Ce type de travail, limité dans le temps de la séance, est suivi généralement d'un travail semblable proposé aux élèves souvent par groupe et réinvesti, lors d'autres séances sur d'autres supports.

Plusieurs synthèses académiques notent que c'est dans les périodes de remédiation ou dans des séances dites décrochées dédiées aux élèves qui ont plus de difficulté que l'on observe les pratiques les plus fécondes.

Des « dispositifs » sont mis en place selon les prescriptions plus ou moins bien comprises de leurs concepteurs, parfois après une réappropriation telle que les conditions d'efficacité ne sont plus remplies. Les références les plus fréquentes sont les réseaux locaux de lecture (ROLL), les modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture (MACLE), les applications des publications de R. Goigoux (*Lector et Lectrix* notamment) et, dans l'académie de Rennes, la mise en œuvre du logiciel TACIT présenté ci-dessous. Les professeurs apprécient tous les dispositifs qui fournissent des épreuves d'évaluation assorties d'indicateurs de performance et suggèrent des suites en fonction des résultats des élèves.

La question majeure d'un enseignement, à savoir celle de la progression des apprentissages, et de leur cohérence au fil des cycles, est loin d'être réglée. Les inspecteurs regrettent que l'enseignement de la compréhension, quand il n'est pas négligé, ne soit trop souvent que l'objet de quelques séances

[4] Travaux de C. Gauthier, S. Bissonnette, M. Richard.

[5] Document académique produit à Clermont-Ferrand sous la responsabilité de D. Jouannet, *Enseigner la lecture en LP*, p. 75. Descriptif d'une séance « d'enseignement stratégique » : lecture d'une nouvelle, *La Petite sœur de Pinocchio* de J.P Nozière.

dont certaines sont pourtant très pertinentes ; il s'inscrit très rarement, surtout dans le second degré, dans une progression et ne réalise pas la mise en cohérence d'activités éparses et fortement minoritaires. Il ne s'agit presque jamais d'un enseignement au sens plein, avec ce que cela suppose de régularité, d'entraînement, de ritualisation ; il n'y a pas ce qu'une synthèse nomme « un enseignement filé » au long de la scolarité qui rendrait les élèves capables, sur la base de stratégies acquises assez tôt et sans cesse perfectionnées, d'affronter des textes de plus en plus longs, de plus en plus éloignés de leurs centres d'intérêt usuels, de plus en plus complexes du point de vue de la langue et de leur construction.

Académie de Rouen - Exemple d'un logiciel dédié à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit et de l'oral : TACIT[6], logiciel d'évaluation et de remédiation

Principes

Ce logiciel a été développé par une équipe de l'université Rennes 1 (Fanny Delahaye, MCF) dont les recherches mettent en évidence une augmentation des écarts du niveau de gestion de l'implicite des textes entre élèves suivant le parcours ordinaire et le parcours en SEGPA sur les quatre années de collège, en défaveur des élèves de SEGPA. Un programme d'entrainement scolaire à la compréhension de l'implicite en lecture permettant de pallier ce déficit a été mis en place avec TACIT, logiciel qui s'adresse à des élèves de classes primaires, de collège voire de lycée (parcours ordinaire et ASH) ; les tests pour la construction des supports de lecture et des questions ont été effectués auprès de plus de 2300 élèves du CE1 jusqu'à la 3ème.

Ce logiciel permet à un élève de s'entrainer à traiter une série d'items. Chaque item est constitué d'un court texte suivi d'une question dite inférentielle et de trois possibilités de réponses exclusives, ainsi que de la réponse « Je ne sais pas »7.

TACIT propose aux enseignants :

- un module d'évaluation (cinq évaluations disponibles) et un module d'entrainement,
- un suivi du niveau de compréhension de leurs élèves,
- des livrets d'entrainement adaptés au niveau de chaque élève,
- la possibilité de séances en classe entière ou en groupe de niveau,
- deux modes d'entrainement : autonomie ou tutoré par l'enseignant,
- la possibilité de faire travailler ensemble des élèves issus de classes différentes (décloisonnement ou soutien),
- des options paramétrables sur les exercices.

L'enseignant reste maître du programme grâce aux deux types d'entrainements :

- le « mode autonomie » : chaque élève travaille, individuellement et à son propre rythme, sur une série d'exercices, dont le niveau de difficulté est choisi par

[6] TACIT : *testing adaptatif de la compréhension implicite de textes*. Logiciel disponible à l'adresse : http://www.tacit.fr.

[7] Exemple en classe de CE2 :

Texte : Matthieu aime beaucoup manger des fraises. Dès que ce sera la saison, il en mangera.

Question : Matthieu est-il en train de manger des fraises ?

Propositions de réponse : Oui / Non / Le texte ne permet pas de répondre / Je ne sais pas.

l'enseignant en fonction de l'élève et de ses résultats aux tests antérieurs. L'enseignant peut voir le contenu des exercices sélectionnés. Il accède également aux réponses retenues par chacun des élèves. Lors des observations conduites, chaque élève travaille, en fonction de son aisance, sur une série de 10 à 20 items. À l'issue de chaque série, il obtient son score et rencontre son professeur afin de reprendre les éventuels items sur lesquels des difficultés ont été rencontrées. Ce temps est très court. Des professeurs le gèrent en faisant travailler les élèves en binômes (selon le niveau) et se rendent ainsi plus disponibles pour les élèves les plus fragiles. Ce mode est adapté aux situations de groupes hétérogènes, mais exige une grande disponibilité de la part du professeur afin de faire face à des sollicitations de nature différente.
- Le « mode tutoré » : à partir d'une série d'items identique pour tous les élèves, l'enseignant contrôle le passage à l'exercice suivant. Les élèves répondent et le système leur demande d'attendre que tout le monde ait répondu. Cela permet d'aménager des phases de discussion, d'explicitation et de correction en petit groupe ou en groupe classe. L'enseignant peut ensuite décider de faire reprendre l'exercice ou de passer à l'exercice suivant. Lors des observations en classe, les enseignants repèrent les réponses choisies par chaque élève et font expliciter les stratégies des élèves pour mieux comprendre les erreurs et faire prendre conscience aux élèves des stratégies efficaces à mettre en œuvre pour comprendre.

Le site n'est accessible qu'à des enseignants dûment enregistrés, qui peuvent donner aux élèves un accès à des exercices en ligne. Le logiciel établit des statistiques de réussite. Il permet aux enseignants de connaitre le niveau de leurs élèves, qu'ils peuvent mettre en relation avec des réussites moyennes pour la même tranche d'âge, ou le même niveau de classe, et d'évaluer la progression des élèves au cours de l'année.

Effets

Le premier effet remarqué auprès des professeurs pour qui la compréhension était toujours abordée de manière implicite (« on ne nous en avait jamais parlé » selon des professeurs de collège) tient en la prise de conscience que les difficultés de compréhension pouvaient être catégorisées et prises en charge, que la fluidité de la lecture est utile à la compréhension mais elle n'est pas suffisante. Au sein des écoles et des collèges dans lesquels TACIT est utilisé, la compréhension de l'écrit et de l'oral fait l'objet d'un apprentissage sur des temps d'accompagnement personnalisé, par exemple.
Les professeurs sont en mesure d'évaluer leurs pratiques pédagogiques grâce à la résorption des écarts.
Les élèves semblent progresser et notamment ceux qui rencontraient initialement les plus grandes difficultés. Lorsque le travail est conduit de façon concertée, ils commencent à transférer leurs acquis dans des situations d'enseignement autres que le français (« pouvoir de réussite acquis et réutilisable en classe »). C'est très visible en mathématiques : grâce, semble-t-il à TACIT, ils ont pris l'habitude de lire attentivement l'énoncé, de se poser des questions et de rechercher du sens à leur activité.

Le bilan tiré par les professeurs utilisateurs est très positif. Ils évoquent la puissance de l'outil et ses effets à la fois sur les pratiques pédagogiques (facilitation et précision de l'évaluation ; personnalisation des parcours ; motivation apportée par le numérique) et sur les stratégies développées par les élèves (recherche d'indices pour asseoir la compréhension, notamment).

Cependant, dans les séances observées, les élèves ne sont pas encore suffisamment entraînés à expliciter, à formaliser leurs procédures, à les automatiser puis à les réinvestir dans les temps d'enseignement classiques. Quelques professeurs peuvent faire référence aux exercices réalisés avec le logiciel afin que les élèves réactivent les stratégies. Le recours à l'écrit (utilisation du cahier de brouillon, recherche de règles de traitement d'un texte…) permettrait probablement de consolider les acquis. Dans un collège visité, le travail sur TACIT trouve des prolongements, notamment avec une concertation de l'ensemble des professeurs sur le rôle des brouillons et de la trace écrite.
De l'avis de tous les utilisateurs, cet outil est performant par la qualité des diagnostics réalisés et de la remédiation engagée. Un travail plus approfondi pourrait permettre de s'assurer que les progrès des élèves sur ce logiciel ont bien une traduction sur le niveau de compréhension dans l'ensemble des disciplines ; les conditions d'une transférabilité sont posées.

3.3. Conditions d'amélioration

La question est posée par un compte rendu : pourquoi les analyses, qui étaient déjà exprimées il y a dix ou vingt ans, demeurent-elles d'actualité, pourquoi ne progressons-nous pas ? Dans une autre académie, l'accent est mis sur la difficulté majeure : organiser une progression sur le parcours de l'élève, et donc sur la capacité, ou non, du système à agir dans la durée et de manière cohérente.

Si les acquis de la recherche sont aujourd'hui mieux diffusés et connus qu'il y a dix ans et a fortiori vingt ans, s'ils sont au moins partiellement didactisés de manière accessible, sans doute faudra-t-il plus de constance pour leur mise en œuvre et une gestion mieux répartie dans le temps des efforts à fournir pour obtenir des effets plus évidents.

Au travers des divers comptes rendus académiques, les besoins exprimés permettent d'établir une liste des paramètres à mobiliser, mais c'est sur une mobilisation coordonnée de tous qu'il faudra parier pour progresser.

3.3.1. Explicitation des attentes

Il est beaucoup attendu, notamment pour l'oral, de programmes plus clairs, pour tous les niveaux, notamment des objectifs à atteindre en fin de chaque cycle. Quelques inspecteurs souhaitent même que les programmes, au-delà des contenus disciplinaires, en écho des uns aux autres, harmonisent les attendus, les exigences, le degré de difficulté des supports… en terme de compétences liées à la maitrise de la langue, à la manière dont des programmes nord-américains ou belges proposent, par exemple, des degrés de maitrise des compétences caractérisés par des descriptifs précis de ce que l'élève doit être capable de faire.

S'appuyant sur les recherches qui fournissent aujourd'hui des données convergentes, les documents d'accompagnement, qui pourraient être pour partie communs pour les professeurs prenant en charge le socle commun, devraient apporter des réponses aux questions essentielles que se posent ces professeurs en relation avec leurs difficultés qui portent sur :

- la connaissance des compétences requises pour comprendre un texte lu,
- la capacité à analyser un texte pour déterminer où et quand chaque compétence peut être en jeu,
- la conception et la construction de tâches d'enseignement pertinentes,
- la conception de dispositifs d'enseignement efficaces qui remettent en cause et/ou questionnent les habitudes organisationnelles de la répartition des activités au sein d'une classe.

Le pilotage pédagogique par les examens ou/et des évaluations nationales est également envisagé comme réponse aux incertitudes dans lesquelles les programmes laissent les équipes pédagogiques

Des éléments de convergence sont également à expliciter entre didactique des langues vivantes étrangères et didactique du français, notamment en ce qui concerne l'oral ; c'est ce que suggèrent les inspecteurs de l'académie de Strasbourg.

Académie de Strasbourg - L'apport possible de la didactique des langues vivantes étrangères

La rénovation des épreuves du baccalauréat en langues vivantes a remis en avant la compétence de réception de l'oral qui était devenue le parent pauvre de l'enseignement du cycle terminal en lycée. Cette rénovation a conduit les équipes pédagogiques à réfléchir à la méthodologie et aux stratégies à mettre en œuvre pour entraîner les élèves aux nouvelles épreuves.

Les supports nomades ont immédiatement trouvé leur place dans l'acquisition des compétences de réception. Qu'il s'agisse du livre numérique qui donne accès à des contenus associés (dictionnaire intégré, liens multimédias…) ou permet de passer à volonté de la lecture sur écran à l'écoute d'un livre audio pour éviter d'interrompre un processus de lecture ; ou qu'il s'agisse de la baladodiffusion qui a permis une exposition aux langues étrangères orales dans le temps et l'espace extrascolaires.

La perspective actionnelle, approche pédagogique utilisée en langues vivantes, mais également en FLE pour les élèves allophones, est une démarche qui propose une articulation logique et naturelle d'activités didactiques progressives de réception et de production au profit d'un objectif concret (projet ou « tâche finale »), commun à un groupe. Dans cette perspective, les activités de compréhension de l'oral et de l'écrit sont conçues comme les maillons d'un processus global de co-construction d'un projet pédagogique et deviennent elles-mêmes supports d'activités de production. C'est en intégrant les activités de réception dans un scénario pédagogique global que ces activités ont revêtu un

intérêt nouveau qui ont pu faire sens pour les élèves. Aujourd'hui, on ne pose plus seulement la question du « quoi » (Qu'avez-vous compris ?), mais du « pourquoi » (À quoi nous sert ce que nous avons désormais compris ?). Les scénarisations pédagogiques en langues vivantes ont notamment donné un aspect entièrement nouveau au diplôme de compétence en langues (DCL) qui propose aux candidats de vrais scénarios pédagogiques dans lesquels les activités de réception justifiées par des démarches d'investigation, de recherche, de synthèse, de transmission, de médiation et non plus de lecture ou d'audition « pour elles-mêmes ».

La didactique des langues vivantes nous apporte également une expérience particulière dans la manière d'évaluer, d'estimer, de juger la compréhension des élèves : il faut distinguer la compréhension globale de la compréhension détaillée, faire inférer aux élèves à partir des éléments paratextuels disponibles la typologie d'un document écrit ou sonore (dialogue, théâtre, interview, conférence, thématique, ton, etc.), éviter les questionnements trop formels et trop fermés toujours enfermants, laisser au contraire la libre entrée dans la compréhension aux élèves avant d'affiner celle-ci de manière collective, faire jouer la co-régulation des élèves et la confrontation des notes prises (cas d'une audition, méthodologie de la prise de notes avec un support audio, du travail avec surligneur sur le texte) avant intervention devant le groupe, définir un cadre qui permet d'évaluer la progression des élèves dans la compréhension (cadre européen commun de référence), accompagner le difficile passage du repérage de mots ou éléments syntaxiques isolés à leur articulation logique et temporelle, etc. De ce point de vue, le travail avec les professeurs de langues vivantes pourrait apporter une plus-value réelle aux professeurs de lettres qui n'auraient pas de formation FLE.

Mais au-delà des textes nationaux, qui pourraient offrir un cadrage plus guidant que l'existant, la mise en œuvre reste de la responsabilité des acteurs de terrain et les agencements locaux en matière d'emplois du temps sont aussi considérés comme importants. Pour l'école primaire, chaque professeur polyvalent a les moyens de gérer son emploi du temps pour pouvoir travailler aux objectifs qu'il vise ; dans le second degré, les inspecteurs insistent sur le calibrage inadapté des séances d'une heure pour mettre les élèves au travail comme il conviendrait de le faire en compréhension.

3.3.2. Besoin de formation et de culture commune

Dès leur formation initiale, les professeurs de tous niveaux et toutes spécialités devraient recevoir un enseignement relevant du tronc commun sur la question cruciale de la compréhension. Mais comprendre est un verbe transitif (on comprend toujours quelque chose) et la question des spécificités doit être traitée dans chaque domaine de spécialité. La formation continue devrait systématiser les apports ; les besoins sont tels qu'il faudrait envisager un temps substantiel.

Des comptes rendus académiques suggèrent la formation d'enseignants relais permettant notamment à leurs collègues de recevoir des réponses rapides à leurs besoins.

Pour les inspecteurs, il s'agit de les mettre en situation de connaître et de diffuser des ressources en faisant apparaître les principes actifs des actions proposées. Divers dispositifs ont été évoqués plus haut.

Mais les discours communs ne perfusent pas automatiquement les pratiques ; la tâche de formation n'est pas terminée quand une plaquette est produite (diverses académies ont déjà conduit ce travail), quand un stage s'achève. Une académie a tenté d'identifier des conditions favorables, reprises ici, en distinguant deux grandes catégories de situations.

Académie de Reims - Proposition pour une différenciation des formations

- Formation des équipes sensibilisées et déjà en recherche :
• insister sur la régularité, l'importance de l'entraînement, la ritualisation, seuls susceptibles de dépasser les « activités » pour conduire vers un véritable enseignement ;
• inviter à une meilleure compréhension des effets produits par des supports variés (visuels, audios, etc) ;
• proposer des textes ou énoncés « résistants », quand trop souvent le souci de remédiation conduit à une adaptation pédagogique de textes sans opacités, alors même que l'obstacle permet de faire découvrir aux élèves (dont il faut aider à faire surgir la réflexion sur leurs propres stratégies) des compétences et des cheminements qu'il convient de mettre au jour ;
• développer les apports scientifiques, tant par des croisements d'expertises au sein des équipes et entre les cycles de formation, que par les apports de la recherche des sciences cognitives et linguistiques ;

- Formation générale, auprès de publics encore très peu sensibles à la question :
• prévoir des formations transversales, avec des professeurs de niveaux d'enseignement différents et/ou de disciplines différentes ;
• enregistrer des cours et faire travailler des équipes sur la construction d'exercices de compréhension de l'oral de l'enseignant ;
• faire construire, dans un examen collectif de situations professionnelles, la liste de ce que l'on peut observer en classe, des occasions données dans toutes les disciplines pour faire émerger la question du chemin mental vers la compréhension ;
• examiner les points communs et les différences entre compréhension de l'oral et de l'écrit, de manière à faire apparaître les représentations des professeurs à partir d'une entrée apparemment simple ;
• ne pas hésiter à partir de la question du lexique en compréhension de lecture, en ce que cette entrée est déjà un peu perçue par les enseignants, afin, d'une part, de poser la question de la progressivité des apprentissages et, d'autre part, de faire apparaître comment ce domaine, s'il est important, n'est pas le seul en cause dans les difficultés de compréhension.

Pour les deux catégories de publics envisagées, quelques séances de classe pourraient donner lieu à des captations afin de proposer leur diffusion en formation pour enclencher un examen critique des pratiques.

3.3.3. Effet-miroir de l'inspection : rendre visible cette préoccupation

Les inspecteurs ont conscience qu'au-delà de la maîtrise de la langue qui constitue une de leurs préoccupations permanentes mais de manière très générale, la question précise de la compréhension devrait être plus explicitement prise en compte dans les inspections. Une académie propose de faire mettre au point un protocole d'observation par un groupe de travail local de telle manière que les inspecteurs de toutes les disciplines dans le second degré se donnent des observables communs. Cette stratégie vaudrait aussi pour le premier degré, de telle manière que l'ensemble des inspecteurs d'un même département développe les mêmes grilles de lecture à partir desquelles des analyses de besoins précises en matière de formation pourraient être effectuées.

Une réflexion serait aussi à conduire sur la convergence, ou non, de ce qu'est enseigner la compréhension dans les différentes disciplines si les documents nationaux ne répondent pas à cette attente.

Un travail est à organiser à l'échelle des bassins et dans les conseils école - collège pour induire une unité conceptuelle et de la continuité dans les pratiques des professeurs, paramètres indispensables pour produire une efficacité dans la continuité des parcours scolaires.

4. Le travail personnel des élèves en classe et hors la classe (sujet 3)

La capacité des élèves à effectuer un travail personnel conditionne fortement leur réussite à chaque étape de leur scolarité. Il s'agissait ici d'analyser comment cette compétence qui relève souvent de l'implicite se construit à l'école et au collège.

Le sujet n'était pas limité aux devoirs et leçons en dehors de la classe ou des cours ; les inspecteurs étaient invités à considérer l'ensemble des activités personnelles de l'élève en relation avec le « cours » du professeur, à examiner solidairement le travail personnel dans la classe en liaison avec le travail hors de la classe.

Ce sujet conduisait à s'interroger sur l'organisation du travail scolaire, les modalités et supports, l'efficacité et l'équité des modalités adoptées, les représentations des compétences que les élèves construisent et de leur formation intellectuelle en vue d'une autonomie dans le travail scolaire qu'ils exploiteront à chaque étape de leur parcours.

4.1. Des conceptions variées de ce qu'est le « travail personnel des élèves » mais des caractéristiques partagées

La réflexion collégiale des inspecteurs[8] supposait un accord sur l'objet à traiter avant d'analyser ce qu'il en est réellement de cet objet dans la réalité des classes et de leur environnement ; les comptes rendus mettent en évidence des conceptions parfois divergentes.

Ce qui justifie une approche plus ou moins restrictive du « travail personnel » est le sens que l'on accorde à *personnel* : pour certains, le terme est synonyme d'*individuel* et l'approche du travail personnel est alors assez large ; pour d'autres, moins nombreux, *personnel* signifie *personnalisé* et il n'y alors de travail personnel que s'il est différencié et/ou choisi, déterminé par l'élève lui-même.

Cinq extraits des synthèses académiques rendent compte de la variété des approches :

> *« Effectuer un travail personnel, c'est se montrer apte à être autonome en situation d'apprentissage (apprendre une leçon, préparer un contrôle) et à restituer ce qui a été appris. Le travail personnel inclut selon nous l'écoute de la consigne, la mobilisation des compétences qui permettent de réaliser la tâche, l'activité proprement dite et l'implication dans la tâche (aller au bout d'un travail) » pour les inspecteurs d'Aix-Marseille ;*
>
> *À Besançon, on qualifie de « travail personnel » « une participation active à la construction des apprentissages, une implication individuelle dans le travail demandé ou libre, une possibilité de comprendre ce qui est attendu et de mobiliser les ressources mises à disposition pour le réaliser, enfin, plus rarement, comme un apport personnel dans un travail de groupe » ;*
>
> *Pour les inspecteurs de l'académie de Lille, académie où le parti pris est très tranché, « trois éléments sont indispensables pour que l'on puisse parler de travail personnel : une activité de l'élève orientée vers les apprentissages, la conscience de l'objectif poursuivi et de son sens dans un projet de formation, une prise de décision par l'élève quant à la nature et aux modalités de la tâche accomplie. Le travail personnel suppose que l'élève devienne le sujet de ses apprentissages, qu'il s'empare des objectifs fixés par l'école, se les approprie et s'organise pour les atteindre, et cela, qu'il s'agisse de son activité en classe ou hors de la classe » ;*
>
> *Dans l'académie de Lyon, les inspecteurs considèrent que « le travail personnel renvoie aussi à l'activité de l'élève dans la classe : c'est là qu'il commence ; il renvoie à l'engagement de l'élève dans le cours, au fait d'être intellectuellement « présent » (versus « en mode veille », selon la formule d'un lycéen). Cela renvoie à ce que l'élève réalise « dans sa tête » ;*
>
> *Enfin, à Nice, la définition que se donnent les inspecteurs est assez large : « Le travail personnel des élèves est un travail scolaire ou ayant des incidences scolaires directes, organisé, réfléchi, opéré par l'élève seul ou en groupe, amenant chaque élève à développer et renforcer des compétences d'autonomie. Ce travail a lieu prioritairement sur le temps scolaire mais peut être complété sur le temps périscolaire. Il est sollicité par l'enseignant dans le cadre d'une démarche professionnelle, individuelle ou collective, expliquée et argumentée. »*

[8] Le sujet a été traité dans les académies suivantes : Aix-Marseille, Besançon, Lille, Limoges, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nice, Paris.

Les convergences s'organisent cependant autour de deux grands traits caractéristiques : le travail personnel suppose et/ou construit l'autonomie de l'élève ; il requiert son implication, un engagement. De manière corollaire, pour certains inspecteurs, cet engagement n'existe qu'à une condition : que l'activité requise ou attendue de l'élève ait un sens pour lui, ce qui n'est pas toujours le cas. Pour nombre d'observateurs en effet, le travail scolaire est perçu comme une juxtaposition de micro-tâches qui ne donne pas de cohérence au métier d'élève.

Pour l'ensemble des inspecteurs concernés par la réflexion, le travail personnel est plus délicat à appréhender dans la classe que hors la classe car moins détachable de l'activité du professeur d'une part et moins explicité d'autre part alors que l'inscription du travail à faire hors de la classe, dans un cahier de textes traditionnel ou électronique, confère une matérialité de « liste » à ce qui est requis des élèves ou parfois – plus rarement – ce qui leur est seulement proposé, suggéré.

4.2. L'observation des pratiques : des constats récurrents

Les travaux préexistants dans les académies sont plus fréquents sur le travail hors temps scolaire que sur le travail personnel en classe. Dans plusieurs académies existaient en effet des documents élaborés à l'initiative des inspecteurs sur le travail hors de la classe, notamment dans le premier degré compte tenu du caractère ambigu de l'interdiction qui pèse sur le travail écrit depuis 1956, interdiction jamais vraiment respectée et rarement interrogée quant au fond. Ces documents ont vocation à aider les enseignants de l'école élémentaire à trouver la bonne mesure. Plus largement, les réflexions élargies au collège sont souvent motivées par le risque d'atteinte à l'équité qui affecte le travail pour l'école hors de l'école ; c'est pour faciliter les choix des professeurs qu'alors des inspecteurs ont élaboré des guides, des vadémécums. Les réseaux d'éducation prioritaire sont souvent aussi à l'origine de cette réflexion, d'autant que des partenaires s'impliquent dans un accompagnement des élèves et qu'il est bon alors de trouver des équilibres.

4.2.1. Le travail personnel en dehors de la classe : très peu remis en question

- **La nature des tâches demandées**

Massivement, et nul n'en sera étonné, ce sont les « devoirs » et les « leçons » qui sont les plus nombreux, dès le cours préparatoire. « Leçons » renvoie ici à ce qui est à mémoriser, à intégrer au répertoire des acquis sous quelque forme que ce soit (lecture à automatiser dès le CP, textes à pouvoir restituer par cœur, notions à connaître et à savoir utiliser, etc.). Le mot « devoirs » renvoie aux travaux écrits qui sont à réaliser ; s'il s'agit de quelques exercices d'application assez simples, il peut s'agir de travaux plus ambitieux ensuite. Plusieurs synthèses font état de « tâches complexes » pour lesquelles le professeur serait utile alors qu'il l'est peu face aux tâches simples qu'il donne le plus souvent à effectuer en classe. Dans le second degré, beaucoup d'écrits sont attendus régulièrement des élèves, d'où d'ailleurs la demande des parents et d'enseignants de cours moyen de voir les élèves commencer à se préparer en amont à gérer cette somme de travail.

Même si les exposés choisis ne sont pas rares, très peu de travaux de type « projets » sont évoqués. De même, très peu de travaux collectifs ou de groupes sont attendus.

Enfin, le travail hors de la classe est dans la très grande majorité des cas une activité d'application qui vient après le travail fait en classe, pour en assurer la stabilisation ou la maîtrise ; l'anticipation est

rare. Au cours des observations effectuées dans le cadre imparti aux réflexions académiques, il n'a pas été observé de cas de « pédagogie inversée » telle qu'elle peut être prônée en prenant appui sur des supports numériques adaptés. Globalement d'ailleurs, le recours au numérique n'est pas fréquent ; s'il existe des cahiers de textes électroniques et des possibilités d'échanges électroniques avec le professeur – dès l'école primaire – cela affecte encore assez peu la nature même du travail à effectuer.

La majorité des synthèses académiques insistent sur l'absence ou la faiblesse des aides apportées en classe en vue de la réalisation du travail personnel demandé hors la classe.

Les élèves de lycées professionnels ont assez peu de travail à réaliser hors des cours ; leur lassitude par rapport aux formes scolaires traditionnelles est invoquée pour justifier cette situation.

- **Des finalités diverses et donc des traitements variés**

Si les inspecteurs ne semblent pas inquiets de la situation créée par ce travail additionnel au temps de présence et de mobilisation attendue en classe, sauf quand les activités demandées dépassent un certain volume et une certaine complexité, c'est parce qu'ils voient plusieurs motifs au maintien de cette tradition.

À tous les niveaux, il apparaît que ces activités complémentaires sont nécessaires pour garantir l'appropriation et la maîtrise des apprentissages dans une visée de performance scolaire à assurer. Il semble aller de soi que le temps scolaire ne saurait apporter assez de ce côté-là.

Plus les élèves avancent dans leur parcours scolaire, plus il semble important de développer la compétence d'autonomie et/ou d'initiative, la capacité – et le goût – de gérer son travail. Même pour des écoliers, il ne paraît pas illégitime de cultiver tôt l'effort voire « l'envie du travail ».

Enfin, et c'est plus fort au moment de l'école primaire sans disparaître totalement aux niveaux ultérieurs, le travail hors temps scolaire est perçu comme un lien avec les parents ; c'est en quelque sorte une fenêtre ouverte sur la classe, une manière de donner à voir ce qui s'y est fait.

La consultation souvent assidue des cahiers de textes électroniques confirme que les parents des collégiens sont intéressés aussi par un contrôle rapproché du travail de leurs enfants, qui est aussi un suivi du travail des professeurs.

Souvent jugé important, et pour ces raisons variées, le travail hors de la classe est très inégalement pris en compte par les professeurs. Si certains le vérifient systématiquement voire le corrigent, c'est plus aléatoire pour d'autres ; le temps requis pour une correction systématique est parfois la raison invoquée pour ne pas donner de travail hors la classe. Il est rarement évalué ; l'hypothèse que le travail pourrait ne pas être celui de l'élève seul justifie souvent cette attitude. En fait, réalisé, il est assez peu valorisé alors que l'absence de réalisation est mal considérée, voire punie.

4.2.2. Le travail personnel en classe : facteurs et conditions d'efficacité

Le travail personnel en classe est délicat à saisir mais certains inspecteurs se sont essayés à le chronométrer. Les données qui résultent des comptes rendus convergent vers des durées de l'ordre de vingt minutes à une heure trente par jour dans le premier degré (le temps le plus long étant observé dans des classes à plusieurs niveaux) ; dans le second degré, le travail personnel paraît plus

long dans les disciplines scientifiques où il occupe de 30 à 60 % de l'activité en classe selon les observations effectuées.

Un seul compte rendu évoque le fait qu'il existe un champ disciplinaire dans lequel il y aurait le plus de difficultés pour identifier le travail personnel, l'histoire et la géographie.

Il est intéressant de noter que des caractéristiques ou des composantes du travail personnel peuvent être perçues positivement ou négativement selon les usages ou les pratiques. C'est cette dualité que la suite du propos tente de mettre en évidence.

- **Les consignes, élément clé de la mise au travail mais inégalement pertinentes**

Toutes les compétences mises en jeu au cours du travail personnel, et elles sont nombreuses – écouter pour comprendre, lire, planifier, réfléchir, agir, etc. –, doivent s'inscrire dans un cadre explicite et explicité. L'activité de l'élève doit être sollicitée : ainsi doit-il être capable de repérer les instants où son attention doit être en éveil (au moment de la formulation d'une définition, d'une consigne…), ceux où elle peut se relâcher : lorsque le professeur répète, reformule par exemple (en supposant que notre élève virtuel a compris du premier coup). Les « consignes » sont emblématiques pour identifier le cadre de travail qui est installé dans chaque séance. Leur clarté, l'absence d'ambiguïté sont des éléments essentiels de la mise au travail ; la sollicitation par l'enseignant de plusieurs élèves pour l'explicitation des consignes (re)place l'ensemble du groupe-classe dans une progression (ce qui a été fait, ce qu'il reste à faire), (re)donne le sens du travail et de ce qui est attendu des élèves.

Les inspecteurs valorisent le fait que des supports de travail et/ou des consignes puissent être divers en fonction des élèves, signe d'une différenciation pédagogique qu'il est cependant rare d'observer.

Des aspects moins positifs sont souvent signalés. Les consignes sont plus souvent centrées sur l'activité que sur les objectifs d'apprentissage ; ainsi, la tâche à réaliser étant perçue, les élèves se mettent au travail, mais la finalité en est parfois incomprise. Une autre approche critique affecte la manière dont les consignes sont données, notamment quand elles sont égrainées en réponse à des questions d'élèves ; cette situation est perçue comme la marque d'un manque d'anticipation du professeur et comme une gêne pour d'autres élèves que ceux qui questionnent et dont le travail personnel se trouve parasité.

L'exécution de consignes ne saurait pour autant être toujours considérée comme le signe d'un réel travail personnel ; encore faut-il que le travail alors réalisé soit investi de sens par les élèves, qu'ils en retiennent les principes et les méthodes, qu'ils sachent à quoi il leur servira ensuite. Un compte rendu de l'académie de Lyon évoque le propos de Jean-Pierre Lebrun extrait de *La condition humaine n'est pas sans conditions*, pour qui la jeunesse actuelle est caractérisée par une forme d'absence à soi : *« on est étonné de retrouver ce symptôme d'absence à soi-même dans les écoles, ce lieu où, de prime abord, on ne s'y attend pas du tout. Les enseignants témoignent souvent de ce qu'ils sont en présence d'élèves qui sont là sans vraiment être là, capables d'appliquer des consignes, de remplir correctement les tâches demandées, mais totalement désinvestis, subjectivement »*.

- **Des formes de travail favorables à un investissement individuel, sous certaines conditions**

Dans l'ensemble des synthèses académiques, deux thèmes se trouvent questionnés, très explicitement ou de manière plus latente : la posture souhaitée et/ou réelle du sujet qui apprend d'une part, les modèles pédagogiques d'autre part.

Les inspecteurs regrettent que les élèves passent souvent beaucoup de temps sur des tâches de bas niveau (ex : relevé de mots) alors que le temps manque pour conclure, structurer, faire formuler et reformuler, échanger sur ce qui vient d'être formalisé. Ils déplorent aussi l'abondance de tâches simples et le fait que des tâches plus complexes soient souvent différées au travail hors la classe ou réservées aux situations d'évaluation.

Ils soulignent par ailleurs qu'en classe, « *le collectif général est l'acteur le plus sollicité* » : ils observent davantage d'interrogations ou de sollicitations à la cantonade que des demandes individuelles ciblées, un faible taux de recueil des productions écrites, l'achèvement de chaque étape dès que la bonne réponse a été fournie (à l'oral, sur l'ardoise, …), etc. À peu d'exceptions près, la progression dans les séances d'enseignement est conçue en fonction de la réactivité moyenne de cette sorte d'apprenant collectif que devient une classe pour le professeur. S'il existe des travaux de groupes, l'interaction effective des élèves est rarement observée.

A contrario, le travail sur projet est perçu positivement par les inspecteurs : c'est une modalité de mise en activité qui laisse de l'initiative, de la responsabilité aux élèves, souvent d'ailleurs au sein de petits groupes mais les inspecteurs pointent les risque que le projet ne constitue qu'un à-côté en offrant des situations déconnectées des apprentissages, vécues alors comme « *une récréation sans enjeux réels* ».

Le travail sur « contrat » est également valorisé par les inspecteurs, notamment quand le professeur ménage une liberté d'organisation des élèves, quand il associe à la réalisation des tâches à assumer l'obligation de se référer à des outils divers et donc de savoir s'y repérer. Cette modalité est plus observée en école primaire ou en SEGPA mais elle reste rare. Elle n'est pas inconditionnellement soutenue par les inspecteurs car elle peut aussi transformer les élèves en exécutants de tâches dont ils ne perçoivent nullement la finalité dans une succession d'activités programmée en dehors d'eux et dont la logique leur échappe ; certains enchaînent alors des « exercices » parfois nombreux quand ils voient dans l'abondance du travail réalisé et l'avancée rapide dans le « programme » des motifs de se valoriser.

Les remédiations adaptées sont aussi citées parmi les formes pédagogiques favorables au travail personnel quand elles ne présentent pas les inconvénients évoqués précédemment à propos du travail sur contrat.

Enfin, les moments de travail explicite sur la méthodologie du travail scolaire sont également perçus comme pertinents et utiles. Mais ils ont surtout été observés dans des classes de 6ème et de 2nde comme s'il suffisait en début d'un nouveau parcours de donner quelques règles, de partager des nouveaux codes. Les critiques fréquentes portent sur la prévalence des aspects organisationnels et matériels alors que les aspects cognitifs sont assez peu abordés, sans doute parce qu'ils sont spécifiques des divers domaines disciplinaires alors que ces séances d'apports méthodologiques sont conçus comme ayant une portée générale.

- **Des organisations plus adaptées au travail personnel**

L'aménagement de « lieux ressources » dans lesquels sont présentes des « personnes ressources » est perçu comme facteur favorisant l'envie de se mettre au travail avec la perspective d'avoir de l'aide face aux difficultés ce qui est toujours rassurant pour des élèves peu à l'aise ou manquant de confiance. C'est plus souvent le cas dans le second degré.

En école primaire, la classe à deux ou plusieurs niveaux constitue un cadre contraint qui favorise le travail personnel des élèves en imposant au maître une alternance de sa présence auprès des divers groupes ce qui l'oblige à proposer alors aux élèves qu'il n'encadre pas un travail personnel ; sa parole devient plus rare et, moins présente, elle est aussi moins guidante, ce qui conduit les élèves à s'impliquer plus. C'est dans ces classes qu'ont été observés des éléments favorables au travail personnel : plan de travail, contrat, tutorat mais aussi un respect plus strict de l'emploi du temps, une alternance de situations de découverte, de manipulation, d'entrainement, de structuration, l'aménagement d'espaces de travail différenciés, l'accès possible des élèves aux ressources, la liberté de circuler, une clarification du contrat de vie, des temps de retour sur ce qui a été fait en autonomie, un dialogue autour de ce qu'il reste à faire… La contrainte forte d'avoir à guider sans être présent oblige l'enseignant à agir avec le temps et non contre, à concevoir des alternances, à construire dans la durée. Cette contrainte le conduit aussi à lâcher prise, à accepter de ne pas tout maîtriser. Ce changement de posture n'est pas suffisant pour que tout change mais participe de la prise de responsabilité de l'élève sur ses apprentissages.

Dans le premier comme dans le second degré, le travail conjoint avec des rôles partagés de deux professeurs (ou autres adultes) permet aussi de mettre les élèves en situation de travailler individuellement et de s'investir personnellement dans des tâches pour lesquelles ils ont alors plus facilement de l'aide compte tenu de la disponibilité de deux adultes.

En fait, dans la situation de face-à-face du professeur seul face à une classe-niveau, ce groupe supposé homogène est en quelque sorte institué comme un acteur collectif, qui avance de manière uniforme. Quand le professeur doit se partager entre plusieurs groupes ou quand les élèves peuvent s'adresser à deux adultes de référence, il y a alors plus de chances que chacun soit davantage concerné, interpellé individuellement.

- **La posture d'accompagnement du professeur, le caractère explicite de son évaluation**

Du côté de l'attitude du professeur, la posture d'aide est considérée comme plus adaptée pour entraîner au travail personnel que la posture de contrôle mais les observations qui ont révélé que ce n'était pas si rare ont aussi conduit à signaler de nombreuses aides improductives parce qu'elles n'atteignent pas vraiment la source des difficultés éprouvées par les élèves, ou contreproductives quand un guidage trop serré leur confisque le travail réel ou quand leur intensité induit une forme de dépendance qu'ils recherchent ensuite pour pouvoir s'affronter au travail scolaire.

Le rôle d'évaluateur du professeur est aussi jugé important parce qu'alors des informations déterminantes en termes de « feed-back » sur leur travail sont données aux élèves. L'apport est alors positif quand le propos divulgue vraiment les procédures valides et institue la forme la plus pertinente mais il est jugé improductif ou négatif quand le professeur se centre sur les résultats et le jugement, quand les remarques sont globales et surtout négatives.

Académie de Besançon - Attentes d'inspecteurs

Les constantes l'emportent sur les différences entre disciplines et prennent souvent la forme de conseils pédagogiques : dans la classe, dépasser les limites du cours dialogué et renouveler les démarches, sans nier l'importance de l'entraînement et de la mémorisation ; impliquer les élèves, faire des essais et erreurs, laisser tâtonner, tout en répondant à des besoins identifiés ; permettre une approche personnelle des supports et favoriser la médiation par les pairs ; apprendre à développer un raisonnement et s'émanciper grâce à des outils intellectuels ; revenir sur son travail en vue de l'améliorer et de renforcer les compétences afférentes.

Les inspecteurs signalent que :
- beaucoup de ce qui est relégué hors de la classe, sans que tous les élèves soient assez outillés pour le faire, devrait l'être en son sein (exemple : travaux de rédaction). Si le manque de temps pour ce faire est souvent allégué par les professeurs, il s'agirait pourtant de mieux distinguer, pendant les cours, l'essentiel de l'accessoire. Les capacités à organiser le travail, à le planifier, à anticiper sont plusieurs fois mentionnées. (…) ;
- l'évaluation positive, les diverses formes de valorisation, leur prise en compte par le professeur constituent des conditions particulièrement favorables pour que les élèves investissent le travail personnel et acquièrent le goût de l'effort. À l'inverse, si le travail personnel hors de la classe n'est pas anticipé durant les séances de cours, il peut devenir source d'inégalités entre élèves de conditions sociales différentes.

4.3. Perspectives

Le développement de la capacité à décider de son travail, à le gérer et à le mener à terme constitue un objectif essentiel, et cela dès l'école primaire. C'est un point de vue unanimement partagé, tout comme la conviction que pour faire mieux réussir les élèves, une constante est à retenir : le temps d'implication réelle des élèves dans des activités propices aux apprentissages doit être suffisant et la clarté cognitive sur ce qui est appris et ses usages doit être développée, ce qui suppose des pauses métacognitives.

De bons usages du numérique sont aussi à intégrer, ce qui suppose que soit développée l'autonomie avec le numérique de la part des élèves, qui dépend non seulement des outils mais aussi des compétences en lecture. Cette dimension, présente dans plusieurs comptes rendus, n'est évoquée ici que pour mémoire et fait l'objet d'un développement par ailleurs (voir le chapitre *Enseigner à l'heure du numérique*). Il est admis que, parmi les facteurs qui contribuent à organiser l'école autour du travail personnel de l'élève, les outils numériques constituent désormais une dimension de son espace individuel et participent de manière évidente à l'effacement de la limite entre la classe et le hors la classe.

4.3.1. Une amélioration de certains gestes professionnels

Au-delà de ces généralités, il semble fondamental qu'évoluent certaines représentations et les postures qui traduisent leur intégration.

- **Posture du professeur : faire apprendre, c'est organiser le travail des élèves**

C'est cette représentation que tout enseignant devrait acquérir dès la formation initiale et consolider au cours de sa carrière en stabilisant les manières de faire les plus favorables. Les inspecteurs recommandent à cette fin :

  - davantage de retrait ; le professeur doit ménager du temps pour que les élèves travaillent et se taire alors, se consacrant à des échanges singuliers, individualisés en fonction des besoins ;
  - de l'aide plus que du contrôle ;
  - une atténuation du face-à-face professeur - élève(s) et une augmentation des échanges, des débats, des activités de coopération entre élèves.

- **Explicitation des attentes et des méthodes**

À l'opposé d'une « pédagogie invisible » qui masque objectifs et procédures adaptées, les mérites de la « pédagogie explicite » sont vantés par de nombreux comptes rendus de travaux. Les inspecteurs recommandent de développer les dimensions métacognitives, réflexives dans l'acte d'enseigner. C'est à lier au besoin d'outillage des élèves, qui ne va pas sans un accompagnement à l'appropriation de cet outillage. Les apprentissages doivent donner lieu à la formalisation d'une trace avec les élèves qui reste à un niveau accessible pour chacun, qui lui soit utile pour se souvenir et pour prendre appui ultérieurement (portfolio, livrets de parcours, répertoires, cahiers outils, guide procéduraux, …), pour faire état de ce qui est considéré comme maîtrisé à des niveaux qui peuvent être précisés (cahiers de progrès, brevets de compétences…).

S'agissant du travail hors la classe, ses fonctions et finalités doivent être clarifiées, les usages annoncés effectivement mis en œuvre.

- **Implication des élèves**

Le sens de la posture scolaire doit être explicite pour les élèves dès le début de leur parcours sous des formes accessibles, et réaffirmé régulièrement : s'impliquer, être actif même en l'absence d'une activité matérielle visible c'est-à-dire mentalement présent (et pas seulement être sage, docile, passif), faire des efforts, chercher à comprendre, réaliser les tâches demandées, etc. La question de l'attention mériterait sans doute d'être davantage prise en compte qu'elle ne l'est.

Tout ce qui peut contribuer à une responsabilisation (contractualisation notamment) est à développer, de même que tout ce qui concourt à la différenciation en fonction des acquis et des besoins, y compris pour le hors classe.

Il ne semble pas possible de développer l'implication sans qu'il y ait de la valorisation, sans que le jugement de l'élève sur lui-même soit développé ; à cette fin, les formes d'évaluation doivent inclure l'autoévaluation, le positionnement (savoir décider si on sait assez bien…, si on a besoin de…). Des

bilans de compétences explicites et négociés, y compris en matière d'autonomie et d'initiative, sont favorables à l'implication des élèves dans la gestion de leur parcours scolaire.

- **Souci de la « boucle pédagogique »[9] entre le travail en classe et le travail hors la classe**

Il convient de sortir de l'opposition entre un temps de classe réservé au travail collectif et à la transmission « magistrale » et un hors temps de classe où l'élève a le « devoir » de travailler personnellement. Le travail personnel de l'élève est au centre de l'activité scolaire, il s'enracine dans le quotidien de la classe et il se prolonge hors la classe, de même que le travail engagé à la maison peut se poursuivre et aboutir en présence du professeur.

Cela modifie sensiblement le rôle de la classe : c'est d'abord en classe qu'on apprend à travailler personnellement, c'est aussi en classe que le travail personnel est suscité, encouragé, alimenté, outillé, puis recueilli, valorisé et évalué. La classe en tant que telle peut devenir aussi un lieu et un temps de travail personnel.

Il faut aussi sans doute repenser le statut et les objectifs du travail personnel « hors la classe ». Il semble nécessaire et le renoncement à toute demande d'activité « après la classe » pourrait renforcer les inégalités sociales et culturelles selon des positions d'inspecteurs qui vont à rebours de ce qui est dit le plus souvent. La question est plutôt celle de la fonction de ce qui est attendu dans cet espace / temps personnel : il ne peut s'agir que d'une activité justifiée et comprise par l'élève, et progressivement voulue par lui ; il doit petit à petit s'emparer de la nécessité de reprendre ce qui a été vu pendant la journée, d'anticiper et préparer les cours du lendemain, de compléter, de chercher, voire de lire « pour le plaisir ». Mais il est indispensable que ce travail soit pris en compte par l'école.

- **Relations avec les familles**

Enfin, le travail personnel de l'élève engage aussi les parents. Même si l'école doit susciter et valoriser le travail personnel, voire transformer son organisation en fonction de cet objectif, la vie de l'élève se situe majoritairement sur un temps « libre », non contraint où l'école n'a pas autorité. Elle s'organise dans un champ de responsabilité partagé entre, d'une part, une école qui propose, incite, accompagne, éventuellement contrôle et évalue et, d'autre part, des familles qui peuvent (ou non) encourager, renforcer, aider, vérifier, voire autoriser ou interdire telle ou telle activité de leur enfant. Par ailleurs, les professeurs doivent prendre conscience des incidences potentielles du travail pour l'école dans la vie familiale : les élèves ne doivent pas être placés comme arbitres entre les attentes des professeurs et les représentations de leurs parents.

Le lien école - famille ne paraît pas pouvoir s'épanouir dans la somme d'injonctions, sans cohérence entre elles souvent et trop nombreuses, que sont les tâches qui incombent aux élèves en dehors du temps de la classe. Le collège en particulier génère décrochage et échec en continuant d'ignorer que, livrés à eux-mêmes sur le plan de la compréhension des consignes et des documents, de nombreux élèves sont démunis pour répondre aux exigences du travail personnel. Aussi le travail personnel devrait-il devenir un des sujets prioritaires de réflexion et d'échange entre l'institution scolaire et les parents. Des formes de contractualisation sont à rechercher avec les parents, de l'aide peut leur être apportée pour qu'ils comprennent leurs places possibles aux côtés de leurs enfants, nécessairement

[9] L'expression est empruntée à Patrick Rayou.

variées compte tenu de leurs besoins et possibilités. Une académie évoque des ateliers à destination des parents.

4.3.2. Organisation et conditions de travail dans l'école ou l'établissement

Deux grandes idées sont présentes dans plusieurs synthèses académiques : il faudrait, d'une part, mieux mobiliser toutes les ressources en temps, en matériel et humaines au profit du travail personnel des élèves et, d'autre part, reconnaître et soutenir les initiatives des professeurs visant à organiser une pédagogie qui responsabilise et autonomise les élèves.

- **Aménagement des espaces dans et hors la classe pour favoriser le travail personnel**

Le travail « hors la classe » n'est pas obligatoirement le travail « à la maison ». Aider l'élève à prendre en main son parcours d'apprentissage, c'est aussi mettre à disposition des espaces appropriés ouverts pendant des temps suffisants : centres de connaissance et de culture, bibliothèques et médiathèques, études, salles informatiques, espaces périscolaires… À tous les niveaux, l'élève doit pouvoir mener à bien son « travail personnel » au sein de l'établissement, y trouver les outils et aides dont il a besoin, pouvoir s'y déplacer ou bénéficier de la tranquillité nécessaire. Émerge progressivement une autre conception de l'espace scolaire organisé autour de l'élève et de son activité individuelle.

C'est aussi tout l'enjeu (trop souvent mal compris) de l'instauration, en primaire, des temps réservés à une activité personnalisée : activités pédagogiques complémentaires, activités périscolaires ou accompagnement éducatif, elles doivent concourir à cet objectif d'appropriation du travail scolaire par les élèves qui ne trouvent pas toujours dans leur cercle de vie les conditions favorables.

- **Organisation des emplois du temps pour mieux intégrer le travail personnel en classe**

Dans le second degré, des séances de durée variable seraient nécessaires au sein de chaque discipline pour que les professeurs puissent mettre les élèves en situation de travailler personnellement de manière plus soutenue que ce qu'il est possible de faire en une heure, et souvent moins. Cette recommandation vaut pour l'école élémentaire aussi mais il ne s'agit là que de convaincre les professeurs de repenser un emploi du temps auquel ils savent donner beaucoup de souplesse.

Des plages de temps libre de cours permettraient aussi, durant la journée, aux collégiens de s'organiser pour effectuer les travaux prescrits ou qu'ils choisiraient en fonction de leurs besoins ou de leur motivation, pour produire quelque chose de manière coopérative. C'est alors que l'accès aux lieux ressources serait à favoriser, et que la disponibilité d'adultes serait nécessaire afin que les élèves trouvent l'accompagnement pertinent.

- **Travail collectif des professeurs pour créer unité et continuité, pour harmoniser**

Une meilleure utilisation des divers conseils y compris le conseil école - collège pour le futur cycle 3 permettrait de donner plus de cohérence à une organisation pédagogique dont les élèves percevraient ainsi mieux la finalité au service de leurs apprentissages. C'est en effet dans la durée que se construisent les habitudes de travail, que se confortent autonomie et responsabilisation.

4.3.3. Pilotage académique

Le pilotage académique, en mobilisant divers leviers de manière conjointe, peut créer les conditions du soutien dont les équipes pédagogiques ont besoin.

- **Formation interdegrés de l'encadrement pédagogique et des professeurs**

Sur les questions dont il a été traité ici, l'intercatégorialité est possible qu'il s'agisse d'une part de la formation des professeurs (premier et second degrés, disciplines variées) comme, d'autre part, des acteurs de l'encadrement pédagogique (inspecteurs et chefs d'établissement) dont il est important qu'ils portent des attentes et des discours convergents, qu'ils construisent les conditions de tous ordres favorables au travail attendu des professeurs.

- **Actions innovantes à favoriser et à suivre ; en évaluer les effets à moyen et plus long terme**

Il existe des initiatives souvent peu valorisées faute d'observation et d'évaluation de leurs effets. Il conviendrait au contraire de stimuler l'innovation dans le domaine des organisations du travail et de procéder au suivi afin de pouvoir transplanter ailleurs les modèles pertinents. Les dispositions réglementaires le permettent.

- **Renouvellement des pratiques d'inspection notamment dans le second degré**

Des inspections croisées mobilisant des inspecteurs du premier et du second degré (IA-IPR et IEN-ET-EG) seraient favorables à la construction d'une culture commune et au transfert de pratiques. Mais plus encore, notamment dans le second degré mais ce pourrait être aussi plus explicite dans le premier degré où c'est aujourd'hui moins rare, il conviendrait de varier les conditions d'inspection ; le professeur se croit trop souvent obligé de « faire cours » pour montrer à l'inspecteur comment il travaille, lui, alors qu'il serait intéressant qu'il démontre qu'il sait faire travailler les élèves et les accompagner dans leurs démarches.

Conclusion

Apparemment disjoints, les trois sujets qui étaient offerts à la réflexion prospective des inspecteurs dans le cadre de la première priorité sont en fait très liés dans les stratégies qui peuvent permettre de conduire tous les élèves – davantage d'élèves – à la réussite dans la période que représente la scolarité obligatoire. On ne peut en effet être seulement ambitieux pour les élèves dans les attentes que l'on énonce, dans les contenus de formation qui leur sont destinés, dans les supports auxquels on les confronte ; encore faut-il, tout en étant bienveillant, être exigeant envers eux, c'est-à-dire les solliciter au plus haut niveau de ce qu'ils sont capables de réaliser en mobilisant leur intelligence, leur implication, leurs capacités à utiliser – de manière autonome *in fine* – une multiplicité de sources d'apprentissage. Ce sont la posture de l'enseignant, la représentation générale de la situation d'apprentissage (la classe étant trop souvent encore le lieu où le maître parle, et silencieusement l'élève comprend, doit comprendre, est censé comprendre) et la pratique générale de classe qui se trouvent interrogées à cette fin et qu'il conviendrait de parvenir à faire évoluer pour créer un environnement dans lequel l'élève apprend, avec l'aide dont il a besoin (il a besoin d'apprendre à apprendre, d'acquérir des attitudes et des méthodes efficaces pour son travail personnel), avant de pouvoir assumer seul le travail personnel qui lui est imposé ou proposé, puis d'en décider seul.

L'enseignant a la responsabilité de le faire accéder à des apprentissages cognitifs qui sont aussi des apprentissages langagiers et qui ne peuvent se construire sans supports langagiers. Dans notre système scolaire, l'élève apprend *en* français et, pour cela et ce faisant, il apprend *le* français. Il s'approprie, d'une part, un usage scolaire de la langue française, plus utilisée en classe comme « langue de commentaire » que comme « langue de communication »[10] et, d'autre part, un rapport réflexif à ses activités langagières (parler, écrire, comprendre à l'oral et à l'écrit). Si l'appui sur des réalités tangibles et des manipulations effectives soutient au début du parcours scolaire l'entrée dans ce registre complexe des rapports réflexifs au monde et aux objets de savoir, c'est bien in fine et dès le cycle 3 de la scolarité la capacité de l'élève à travailler à partir de discours qui est requise pour la réussite scolaire. La langue dans laquelle se réalise l'accès au savoir scolaire et aux savoir-faire complexes qu'il mobilise est bien le creuset de la réussite : la pratiquer, la comprendre – travail personnel invisible – sont les conditions de tout le reste, y compris de l'autonomie face au numérique qui ne deviendra un vecteur essentiel du travail personnel qu'à cette condition.

TROISIÈME PARTIE – Priorité 2 : Valoriser l'enseignement professionnel

Traiter de cette priorité dans le cadre de l'axe 2 du programme de travail des inspections générales participe d'une volonté d'apporter la contribution et l'expertise des corps d'inspection à la réflexion sur l'enseignement professionnel, non pas en s'inscrivant dans le débat mais plus concrètement en partant des réalités observées, des expérimentations, des dispositifs, des innovations pour tenter de les fédérer autour d'un projet éducatif.

Il y a là l'occasion de bénéficier de cette approche nouvelle du travail de l'ensemble des corps d'inspection pour, dans un double mouvement, *mettre la pensée à l'épreuve du réel* mais aussi *penser et donner du sens à la réalité* de l'enseignement professionnel, souvent trop éclatée pour prétendre être valorisée.

Ce travail s'inscrit dans une réflexion générale sur l'enseignement professionnel qui sera retracée à grands traits pour ensuite, à partir du cadre proposé aux équipes d'inspecteurs, analyser les résultats des études menées sur les terrains académiques et identifier de nouvelles perspectives de travail, puis conclure sur les conditions de valorisation du projet porté par l'enseignement professionnel.

1. Le cadre général de la réflexion

1.1. Une priorité en débat

1.1.1. Valoriser l'enseignement professionnel suppose de pouvoir appréhender son extrême diversité

Cette volonté de valoriser l'enseignement professionnel n'est pas nouvelle et les historiens nous montrent que, depuis le XIX^{ème} siècle, nombreux sont ceux qui, pour des raisons parfois opposées

[10] Cette distinction est de Jean-Louis Chiss.

mais toujours à des périodes cruciales pour la nation, se sont emparés de cette ambition[11]. De même les débats actuels autour de la valorisation et du devenir de l'enseignement professionnel sont-ils inscrits dans une longue tradition historique qui a vu émerger de manière souvent chaotique un système de scolarisation publique de la formation professionnelle, désigné par ce qu'il était convenu d'appeler « l'enseignement technique ».

Rappelons que la dénomination « enseignement professionnel » se substitue aujourd'hui à celle de « voie professionnelle » qui, trop axée sur une vision en termes de flux, apporte une vision restrictive des analyses actuelles en termes de parcours. Il s'agit aussi de distinguer l'emploi du singulier et du pluriel : les « enseignements professionnels » renvoient davantage aux disciplines enseignées ou aux filières alors que « enseignement professionnel » correspond à l'analyse d'un projet éducatif global portant sur un périmètre large intégrant les différentes voies de formation.

Dans le cadre de la concertation mise en place au printemps 2012 pour préparer la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, l'atelier consacré à cette priorité n'a pas échappé au débat et a montré toute la difficulté qu'il y avait à faire se rencontrer les points de vue, à croiser les regards et les expériences pour faire émerger des propositions concrètes destinées à valoriser l'enseignement professionnel.

Mais au-delà des divergences et en amont d'une réflexion sur cette priorité, il existe une réelle difficulté à simplement appréhender la complexité et la diversité de l'enseignement professionnel. Multiplicité des acteurs, des réseaux, des établissements, des statuts et des voies de formation, extrême diversité des diplômes[12], grande concentration des effectifs et des diplômés sur quelques spécialités[13], sont autant d'éléments qui invitent à la prudence dans les discours généralistes et en même temps soulignent la nécessité de fédérer l'ensemble autour d'axes de valorisation partagés en fixant des périmètres lisibles entre les acteurs afin que chacun participe à la réalisation des ambitions affichées.

De ce point de vue, les contributions académiques sont venues largement conforter ces débats et ces intentions ; leur originalité tient à leur capacité à les ancrer dans des études portant sur des réalisations concrètes.

1.1.2. Les débats doivent conduire à bien clarifier les enjeux liés à la valorisation de l'enseignement professionnel

La formulation même de cette priorité interroge. L'enseignement professionnel est largement évoqué comme révélateur ou même creuset des difficultés rencontrées par l'ensemble du système éducatif : échec scolaire, décrochage, orientation défaillante, déterminisme scolaire, effet de genre, discrimination, etc. L'enseignement professionnel porte ainsi en creux toutes les grandes interrogations éducatives (ouverture de l'école, traitement de la difficulté scolaire, socialisation des jeunes, formation et statut des professeurs, maintien de la relation formation - emploi,

[11] C'est ainsi que le ministre d'État Rouher écrivait ainsi en 1862 à Napoléon III : « *Votre Majesté a dû se demander si l'enseignement professionnel, tel qu'il est appliqué en France, répondait bien dans son état actuel aux nécessités de l'industrie* », exemple repris par Vincent Trojer dans son article *L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité*, revue Histoire, économie et société, n° 4, 1989.

[12] Près de 180 CAP, autour de 50 BEP, plus de 90 baccalauréats professionnels, une centaine de BTS.

[13] Lors des sessions 2012, 2013, près d'un tiers des diplômes de CAP relevaient de 2 % des spécialités, près de 90 % des diplômes de BEP appartenaient à 16 % des spécialités, près de 60 % des diplômes de baccalauréat professionnel concernaient près de 4 % des spécialités.

décentralisation éducative, positionnement des voies, place des enseignements, poids des diplômes, etc.).

Le risque est grand, à l'évocation de ces difficultés bien réelles, de valoriser l'enseignement professionnel uniquement en tant que première ligne des grands combats éducatifs alors même que dans le projet de refondation de l'école l'intention est de vouloir le replacer au cœur de la République et de la société et non de le réduire à un lieu de régulation, à préserver et à protéger. Il s'agit bien d'une valorisation qui doit *refonder et non réguler* car l'enseignement professionnel porte des ambitions très larges qui vont bien au-delà de l'acquisition de culture et de compétences professionnelles ; il nourrit des ambitions citoyennes et démocratiques, humanistes, (inter)culturelles, voire écologiques.

Ceci étant, les enjeux institutionnels actuels sont clairement identifiés :

- favoriser l'insertion professionnelle et augmenter les qualifications dans un contexte de redressement productif ;
- accompagner chaque élève sur des parcours de réussite ;
- lutter contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualifications.

Mais face à ces défis, l'enseignement professionnel doit apporter ses propres réponses en tenant compte de problématiques et de contextes particuliers :

- comment concilier insertion et poursuite d'études ?
- comment installer et surtout sécuriser les parcours ?
- comment mobiliser l'ensemble des acteurs de l'enseignement professionnel dans un contexte de décentralisation voire de territorialisation éducative ?
- comment réinvestir la récente réforme de la voie professionnelle ?
- comment reconnaître les atouts et l'identité de l'enseignement professionnel ?

1.2. La valorisation de l'enseignement professionnel en tant que porteur d'un projet éducatif pour chaque élève

1.2.1. Caractériser grâce au travail des inspecteurs les trois dimensions de ce projet : socialisation, professionnalisation, scolarisation

Valoriser l'enseignement professionnel dans le cadre de la refondation de l'école ne doit pas se réduire à vouloir modifier les représentations qu'il véhicule mais suppose aussi une reconnaissance forte de ce qui le constitue et le fonde. Ne serait-ce pas alors reconnaître avant tout qu'il peut être porteur d'un projet éducatif pour chaque élève, à la fois partagé au sein de l'école de la République mais aussi spécifique dans ses déclinaisons ?

Ce projet consisterait pour chaque jeune qui rejoint une formation professionnelle à bénéficier d'un triple processus d'individuation, au sens de la construction singulière d'un individu dans un

collectif[14]**, combinant, et c'est là la spécificité de l'enseignement professionnel, les dimensions de socialisation, de professionnalisation et de scolarisation.**

La richesse mais aussi l'exigence éducative est que ces trois dimensions fassent système et interagissent en permanence : par exemple, les premiers pas en stage (période de formation en milieu professionnel) mettent à l'épreuve les capacités d'un jeune à pouvoir respecter d'autres codes sociaux, à se mobiliser pour observer et s'imprégner des pratiques professionnelles, mais aussi à se motiver pour apprendre et reconfigurer ses connaissances au contact des métiers et des professionnels qui l'accueillent. Cet exemple, illustrant en creux le principe de l'alternance pédagogique, montre combien socialisation, professionnalisation et scolarisation se conjuguent en permanence sans être réservées à tel ou tel milieu d'apprentissage.

Valoriser l'enseignement professionnel via ce projet éducatif serait étudier les conditions pour que ces trois dimensions contribuent ensemble à l'ancrage de l'élève dans des réalités techniques, professionnelles mais aussi culturelles, portant des exigences en termes d'acquisitions de savoirs, d'investissement personnel et d'ouverture sur le monde[15]. Ce projet éducatif constituerait aussi pour lui une promesse de (re)gagner la confiance et l'estime de soi nécessaires à la construction d'un projet de vie.

1.2.2. Donner corps à un projet éducatif qui fédèrerait l'ensemble des acteurs de l'enseignement professionnel

La force de ce projet est qu'il transcenderait les divergences et pourrait fédérer l'ensemble des acteurs de l'enseignement professionnel tout en restant centré sur l'élève. Il constituerait aussi un cadre de réflexion global et une focale permettant d'analyser les dispositifs, les innovations, les projets, les pratiques, non pas pris isolément mais nourrissant ensemble les dynamiques de socialisation, de professionnalisation et de scolarisation à l'œuvre dans les établissements et dans les classes.

Certes, la tâche n'est pas simple pour cerner ce projet éducatif tant l'enseignement professionnel apparaît comme éclaté, entre une multitude d'acteurs, de formations, de diplômes, de statuts, de réseaux, et répondant à des enjeux professionnels, sociaux et économiques débordant largement le seul périmètre éducatif.

C'est pourquoi l'objet du travail à conduire était de pouvoir analyser la réalité des dynamiques de socialisation, de professionnalisation, de scolarisation, et faire émerger les stratégies et modalités choisies par les acteurs pour donner corps à ce projet éducatif.

[14] Voir à ce propos les travaux de Gilbert Simondon, philosophe des techniques, pour qui « *un individu est un verbe plutôt qu'un substantif, un devenir plutôt qu'un état, une relation plutôt qu'un terme et c'est pourquoi il convient de parler d'individuation plutôt que d'individu* ».

[15] Dans les tentatives de croiser les regards technique et culturel, voir les travaux de l'association Ars Industrialis - http://arsindustrialis.org/

1.2.3. Des choix académiques d'ores et déjà révélateurs de la réflexion en cours sur l'enseignement professionnel

Les trois dynamiques soutenant le projet éducatif qui serait porté par l'enseignement professionnel ont été traduites en trois thématiques, elles-mêmes détaillées en six sujets[16] observables concrètement. Comme cela a été noté en première partie, il y a un fort déséquilibre entre les différentes thématiques choisies par les académies :

- la thématique 3, *ruptures pédagogiques et réussite scolaire dans l'enseignement professionnel*, a été majoritairement choisie par près des deux tiers des académies. Cela n'est pas étonnant car cette thématique, à forte composante pédagogique et incluant l'accompagnement des élèves vers l'enseignement supérieur, s'inscrit directement dans les préoccupations actuelles concernant la réussite et la poursuite d'études des bacheliers professionnels en BTS. Elle a ainsi sans doute plus facilement trouvé sa place dans les projets académiques ;

- la thématique 2, *professionnalisation et projet d'insertion,* a été choisie par un quart seulement des académies bien qu'elle concerne en quelque sorte la « raison d'être » de l'enseignement professionnel : l'alternance pédagogique et l'insertion professionnelle. On peut avancer à cela deux raisons diamétralement opposées : d'une part, l'alternance pédagogique n'est-elle pas considérée comme un thème ancien, voir épuré, ne nécessitant pas d'être réinterrogé ? D'autre part, l'implication effective des équipes dans l'accompagnement à l'insertion ne constitue-t-elle pas une préoccupation trop récente des académies pour être nourrie par suffisamment de dispositifs ou de projets ?

- la thématique 1, *apprentissages sociaux et ouverture culturelle*, est restée marginale dans les choix, trois académies seulement s'en sont emparées, de manière d'ailleurs très enrichissante. Cette thématique complexe est celle qui comportait sans doute la plus forte composante prospective, interdisciplinaire et qui nécessitait un travail lourd de repérage et d'appropriations diverses. De ce point de vue la problématique de socialisation a pu apparaître comme relevant des premiers apprentissages et concerner finalement assez peu le second degré professionnel alors que cela pouvait constituer un objet d'étude permettant aux inspecteurs des premier et second degrés de partager leur expertise. Une dernière explication tient à ce que cette thématique a pu paraître aussi comme celle qui était la plus « soluble » dans les deux autres, ne justifiant pas alors un travail spécifique.

[16] La numérotation des sujets s'est faite dans la continuité des priorités.

2. Valoriser la dynamique de socialisation - Thématique 1 : apprentissages sociaux et ouverture culturelle (sujets 4 et 5)

2.1. Les intentions

La *socialisation* est considérée ici, dans une perspective interactionniste et culturelle, comme un processus de construction de l'individu qui apprend et intériorise les normes et les valeurs tout au long de sa vie, dans la société à laquelle il appartient, et construit ainsi son identité sociale[17].

Dans un passé récent, l'accent a été beaucoup mis sur la personnalisation dont une interprétation hâtive peut faire oublier que la construction personnelle du jeune s'inscrit aussi dans des dynamiques collectives faites de projets, d'évènements, d'inclusion dans des groupes de référence ; ces dynamiques existent déjà dans la plupart des lycées professionnels mais elles pourraient être traduites en projets proposant aux élèves de véritables *parcours de socialisation* inscrits dans le cadre général de la morale laïque et de l'éducation à la citoyenneté qui viseraient à accompagner la transformation d'un jeune collégien au parcours scolaire souvent chaotique en un lycéen réconcilié avec lui-même, avec l'école, avec les savoirs et ouvert au monde qui l'entoure.

Il était donc demandé aux équipes d'inspecteurs de collecter, d'étudier et de valoriser toutes les actions favorisant la socialisation par le développement des apprentissages sociaux et de l'ouverture culturelle dans l'enseignement professionnel en retenant deux focales d'observation, non exclusives l'une de l'autre :

- les projets citoyens, culturels et interculturels (sujet 4) ;
- l'établissement en tant qu'espace collectif d'intégration, de débat et d'échange (sujet 5) ;

De nombreux projets de cet ordre existent déjà dans les lycées professionnels, liés la plupart du temps à des initiatives isolées et reposant sur l'engagement de certains acteurs. Font-ils sens en termes de parcours développant les apprentissages sociaux et l'ouverture culturelle ainsi que la mobilité des jeunes ? Comment sont-ils partagés au sein des établissements ? Sur quels partenaires reposent-ils ? Quelle est l'implication de l'institution et des familles ? Telles sont quelques-unes des questions que pouvaient se poser les inspecteurs en amont de l'étude avec comme perspective de mieux installer ces projets dans toutes les formations et sur tout le territoire.

Les axes de travail prévoyaient donc de les recenser mais plus encore d'étudier les conditions de leur traduction en dispositifs pérennes notamment sous l'angle des acteurs concernés, des partenariats à installer, de l'organisation et du financement, de la formalisation en parcours. Une attention particulière était également demandée concernant le suivi et le réinvestissement de ces projets dans les disciplines générales et professionnelles.

On ne peut évoquer ici toute la richesse des observations, des analyses et des préconisations figurant dans les synthèses académiques, elles seront mobilisées autant que de besoin en tant que réponses aux questions posées ci-dessus.

[17] La socialisation ne peut être confondue avec « sociabilisation » qui se réduit à l'acquisition par un individu de capacités personnelles à s'insérer dans la société.

2.2. Les remontées des travaux académiques

Si seulement trois académies (Bordeaux, Lille, Toulouse) ont retenu cette thématique dans leur programme de travail, toutes les trois ont privilégié l'entrée par les projets (sujet 4), le sujet 5 (l'établissement, espace collectif d'intégration, de débat et d'échanges) n'étant finalement traité par aucune académie. À la lecture des contributions, il semble bien qu'en fait la focale établissement se soit trouvée en quelque sorte « incluse » dans celle de projet (comment penser un projet sans inclure la dimension l'établissement ?) mais qu'il y ait eu aussi sans doute le sentiment que le sujet 5 était trop proche des questions de vie scolaire et d'engagement lycéen par ailleurs largement traitées[18]. Un rapprochement aurait pu cependant s'opérer entre cette question et celle de l'installation de parcours de socialisation.

2.2.1. Trois regards différents mais qui montrent tous que la dynamique de socialisation est bien réelle

Les inspecteurs de l'académie de Toulouse ont choisi de rester très proches de la démarche générale prévue et ils ont pu ainsi appréhender la réalité extrêmement féconde des projets citoyens, culturels et interculturels, mis en œuvre dans les établissements. Ils ont su tirer parti de cette richesse pour dégager les caractéristiques générales, les apports mais aussi les conditions de réussite et de généralisation de ce type de projets. Les grilles et analyses qu'ils ont produites constituent donc un apport précieux pour appréhender la diversité et s'engager dans une perspective de formalisation en parcours de socialisation.

Les inspecteurs de l'académie de Lille ont inscrit leurs travaux dans une réflexion générale sur l'éducation artistique et culturelle (EAC) en LP. L'étude conduite et les conclusions révèlent la difficulté d'adapter des dispositifs aux spécificités de l'enseignement professionnel. C'est pourquoi ils préconisent :

> *« [d']intégrer dans l'EAC les compétences et les savoirs professionnels, spécificité du LP, pour les développer et les revisiter au sein de projets de création collective ; inclure tous les lycées professionnels d'un territoire scolaire dans les comités locaux de pilotage du parcours d'éducation artistique et culturelle qui sont mis en œuvre par l'académie de Lille ; faire droit au lycée professionnel à la dimension des apprentissages sociaux dans l'éducation artistique et culturelle ».*

Les inspecteurs de l'académie de Bordeaux ont choisi d'étudier les projets à l'international et plus spécifiquement les stages à l'étranger. Au lieu de s'intéresser aux projets d'échanges qui peuvent apparaître traditionnellement dans les établissements, l'étude a été conduite dans le cadre plus institué des sections européennes. Les conclusions mentionnant « *une meilleure motivation pour réussir professionnellement, un désir de poursuite d'études, une rupture par rapport aux déterminismes sociaux qui bornent l'horizon* » peuvent, là aussi, servir utilement une réflexion plus large sur les projets interculturels.

Ces trois approches montrent que la dynamique de socialisation est perceptible à travers son moteur essentiel : les projets, dont la puissance s'apprécie par leur nombre très important (c'est ainsi qu'à Toulouse, pendant six semaines, une centaine de projets ont été collectés et analysés dans une

[18] Voir à ce propos la note d'étape IGEN n° 2014-10 d'avril 2014 *Les dispositifs favorisant la vie lycéenne et la mise en œuvre de l'acte II de la vie lycéenne : les semaines de l'engagement lycéen*.

trentaine d'établissements visités), par leur diversité mais aussi par l'ampleur[19] qu'ils acquièrent au sein des établissements professionnels.

Le « carburant » qui alimente ces projets est une réflexion centrée sur la construction sociale et (donc) l'ouverture culturelle et interculturelle des jeunes tout autant qu'elle traduit une volonté de rompre les déterminismes sociaux.

Les préoccupations peuvent prendre une expression plus pédagogique (travaux sur la motivation, le non-décrochage, la qualité des relations et l'ambiance de travail) mais aboutissent de toutes manières à une meilleure reconnaissance de l'élève au sein d'une communauté éducative. Le rapporteur de l'académie de Toulouse précise ainsi que :

> *« Si les projets se fixent des objectifs explicites en termes de réalisation, de manifestation, de voyage, d'activités, etc., ils ne sont, la plupart du temps, qu'un prétexte pour conduire un acte pédagogique novateur efficient. Ils contribuent à remobiliser les élèves, à leur redonner le goût et le plaisir d'apprendre, à lutter contre l'absentéisme et à éviter le décrochage. […] La plupart des projets sont finalisés et clôturés par une manifestation qui témoigne d'une véritable réussite aux yeux des autres élèves, aux parents et à la communauté ».*

2.2.2. Mais cette dynamique reste peu visible et peu reconnue au niveau académique

De manière paradoxale, ce foisonnement de projets ne se traduit pas par une grande visibilité institutionnelle et les intentions sociales et culturelles sont vécues isolément au niveau de chaque établissement.

La première raison est qu'il n'y a pas d'instance réellement capable de les fédérer, la seconde est que les lycées professionnels resteraient à l'écart des initiatives académiques pour au moins deux raisons :

- par réalisme : les établissements recherchent une préservation du sens de leur action éducative, pédagogique et professionnelle. Ils veulent pouvoir faire des choix et mettre en place des dispositifs originaux visant une mise en activité culturelle et artistique de leurs élèves répondant à la fois à leurs besoins et leurs demandes : les établissements ne développeraient ainsi que les projets qui répondraient directement à leur besoins, quitte à en assumer eux-mêmes le financement[20] ;
- par refus des instances de cibler les établissements d'enseignement professionnel en proposant des initiatives académiques et des procédures qui leur seraient plus accessibles : dès lors, les formalités sont jugées trop lourdes eu égard aux retours escomptés notamment par rapport à celles mises en place par d'autres relais jugées plus efficaces et plus adaptées (régions et collectivités, partenaires extérieurs).

Tout se passe comme s'il n'y avait pas ainsi de réelle reconnaissance académique de la dynamique sociale à l'œuvre dans les lycées professionnels. Cette question est centrale car chacun a souligné combien la reconnaissance et la médiatisation, notamment institutionnelle, des projets consolidaient

[19] Ampleur observée à travers le nombre de classes et d'élèves concernés.

[20] Dans le cadre de l'EAC dans l'académie de Lille, sur 127 demandes de financement, seules 19 émanent des lycées professionnels.

leurs apports en termes de socialisation et d'ouverture culturelle. Ainsi le note le rapport de synthèse concernant l'académie de Lille, à propos de la mise en œuvre de l'EAC :

> *« Les pratiques artistiques et culturelles des lycées professionnels rencontrés ou questionnés s'ancrent toutes dans des visées liées aux apprentissages sociaux. Or, il nous est apparu que ceux-ci n'étaient pas ou peu pris en compte dans nombre de critères d'éligibilité au financement ou à l'accès aux programmes d'éducation artistique et culturelle. Plus ou moins conjoints au rectorat et à la direction régionale des affaires culturelles, l'ensemble des dispositifs donne le primat à la présence et à l'excellence artistiques devant faire référence dans la classe, l'établissement ou le territoire. Si, en la matière, l'objectif de qualité n'est pas à réfuter, force est de constater que s'est développé un corps de doctrine peu intégratrice de modalités liées aux dialogues entre gestes professionnels et artistiques, entre pratiques spontanées et expertes, entre culture savante et populaire. Précisément, ces possibles interactions sont au cœur de la plupart des initiatives observées en éducation artistique et culturelle des lycées professionnels, essentiellement dans un but d'apprentissages sociaux soutenus et interrogés en retour par l'exercice d'une pratique sensible. Elles sont cependant, sinon quasi empêchées, du moins écartées par nombre de règles ou de standards que se sont construits la Drac et la Daac, portés par les conseillers sectoriels de la culture et les coordonnateurs autour du délégué académique aux arts et à la culture. L'impact positif pour les élèves, à tout niveau, des projets à caractère social ou culturel est clairement établi. »*

L'enrichissement culturel, le renforcement des projets personnels et professionnels, une plus grande mobilité géographique mais aussi sociale, l'amélioration du rapport aux savoirs et du désir d'apprendre, la remobilisation scolaire sont quelques-uns des bénéfices observés sur le terrain. Le rapporteur de l'académie de Toulouse l'exprime ainsi :

> *« L'analyse des centaines de projets récoltés permet de montrer, pour les élèves ayant participé, des progrès quasi systématiques sur le travail écrit, sur la communication orale, sur l'approche collégiale d'un travail à mener, sur la qualité des relations interpersonnelles (qu'elles soient entre enseignant et élèves, entre élèves entre eux, voire entre élèves et intervenants extérieurs), sur la confiance en soi, sur la confiance en l'autre. Les compétences relatives à l'autonomie et l'esprit d'initiative sont la plupart du temps nettement améliorées ».*

2.2.3. L'amplification et l'ancrage disciplinaire des projets, gages de leur pérennité et de leur bien fondé

Si cette dynamique apparaît au sein des établissements de manière spontanée à partir de projets embryonnaires, la contribution de l'académie de Toulouse montre qu'elle a toute chance de se renforcer dans le temps, non pas par une reconduction annuelle à l'identique et plutôt stérile des projets mais par un phénomène « d'emboitement » des projets entre eux qui leur donne une ampleur nouvelle : « *La mise en projet, parfois issue d'une initiative individuelle pour une classe donnée, crée fréquemment une dynamique d'équipe qui débouche souvent sur des projets plus ambitieux concernant davantage d'élèves et impactant de façon plus importante la vie de l'établissement* ».

Par extension, ce constat peut suggérer de s'intéresser aux conditions de propagation, de « pollinisation » des initiatives à caractère social et culturel au sein des établissements comme au sein des académies.

Mais c'est l'expertise disciplinaire qui permet d'éviter de « faire du social pour du social ». La dynamique de socialisation suppose implicitement de ne pas la réserver à une discipline particulière et les contributions soulignent bien que ce sont les compétences transversales qui sont concernées en premier lieu au sein d'approches pluridisciplinaires. Mais il est intéressant de constater également, notamment via l'étude sur l'EAC, que c'est par une appropriation complète des enjeux disciplinaires que l'on peut nourrir une réflexion très approfondie sur cette thématique de socialisation qui par définition dépasse les disciplines. Penser socialisation dans un hors sol disciplinaire n'a pas grand sens et certaines observations de terrain ont même souligné le risque de « faire du social pour du social » au sens où l'éducatif prendrait le pas sur les pratiques disciplinaires. C'est ainsi qu'écrivent les rapporteurs pour l'académie de Lille :

> *« Il y a cependant un danger de subordination de l'art à l'éducatif et donc d'une dénaturation des dispositifs et de l'activité artistique en elle-même. Certains acteurs se détournent parfois des propositions les réduisant à une dimension socioculturelle où le social serait en fait à leurs yeux l'enjeu premier ».*

2.3. Les perspectives

Chacune des contributions, par les préconisations qu'elle formule, définit ses propres axes pour prolonger le travail : étudier la mise en place effective des conditions de réussite des projets (Toulouse), développer une politique de l'EAC pensée globalement mais aussi spécifiquement pour les lycées professionnels (Lille), renforcer les sections européennes en tant que modèle pour les projets interculturels (Bordeaux).

Mais ces contributions, et c'est tout l'apport de l'axe 2, permettent d'affiner et d'éclairer différemment la thématique en suggérant quelques pistes de travail.

2.3.1. Déployer, fédérer et reconnaître les projets favorisant les apprentissages sociaux et l'ouverture culturelle

Loin de penser que cette thématique est secondaire par rapport à celle de professionnalisation ou se limite à ne travailler que la sociabilité *comportementale de jeunes en pertes de repères*, les travaux entrepris cette année montrent bien que le développement de la socialisation par la dynamique de projet se situe au cœur de l'enseignement professionnel. Valoriser cette dynamique, c'est aussi renforcer la professionnalisation des jeunes (dont nous verrons qu'une des composantes principales est l'adaptation à des milieux différents) mais aussi la scolarisation au sens où, pour chaque discipline impliquée dans ce type de projets, s'établit chez l'élève un nouveau rapport aux savoirs, de nouvelles motivations voire de nouvelles ambitions[21].

Une question cruciale est de pouvoir rendre accessibles aux établissements d'enseignement professionnel les initiatives et les procédures académiques, notamment celles qui peuvent faciliter le financement des projets. Un impératif d'efficacité s'impose pour ne pas « suradministrer » cette

[21] Il faut rappeler que le développement des apprentissages sociaux reste l'entrée privilégiée par bon nombre d'écoles supérieures en première année de cursus.

dynamique. De manière plus large, et les contributions l'ont souligné, valoriser l'enseignement professionnel suppose un ciblage précis, une prise en compte des contextes particuliers des projets[22] ; cela mérite de repenser de manière pragmatique toutes les orientations prises au nom de « l'égale dignité des voies » qui au contraire viseraient à le fondre dans des dispositifs généraux.

Un enjeu pour les académies est de pouvoir fédérer et soutenir les dynamiques à l'œuvre dans les établissements. Les contributions ont montré que valoriser et rendre pérenne la dynamique de socialisation au niveau académique comme au niveau de l'établissement passait par des réponses pragmatiques aux questions suivantes :

- comment fédérer les projets existants ? Il s'agit ici de réfléchir aux relais académiques et institutionnels à mettre en place pour rassembler, connecter, amplifier et médiatiser les projets existants. La désignation de services et personnes référents, l'élaboration d'outils et de procédures sont quelques-unes des préconisations évoquées mais qui méritent elles-mêmes d'être approfondies ;

- comment reconnaître et valoriser concrètement l'implication des personnes, des établissements dans ces projets ? Trop souvent isolés, peu soutenus mais aussi peu visibles, les initiateurs des projets doivent être reconnus non pas du point de vue de leur exemplarité (ils ne la revendiquent pas), mais pour d'abord soutenir leur engagement et leur apporter les facilités nécessaires. Sans oublier que la « pollinisation » évoquée plus haut passe concrètement par les moyens et dispositifs destinés à faire fructifier l'expérience de ces « pionniers ».

2.3.2. Évaluer l'impact des projets et les articuler au sein de parcours de socialisation

Les travaux académiques ont montré ce souci constant de pouvoir évaluer l'impact des projets du point de vue de leur contribution aux apprentissages sociaux et culturels. L'évaluation des projets ne peut être réduite à établir le rapport entre objectifs et moyens (critères d'efficacité et d'efficience) mais inclure les apports qualitatifs pour les élèves. Cela n'est pas simple car ces effets sont par nature à retours différés et supposent donc de procéder à une évaluation longitudinale.

Outre les projets, l'évaluation peut aussi concerner les personnes. Peu de travaux ont été menés cette année à partir des rapports d'inspection individuelle ou des comptes-rendus de réunions avec les équipes pédagogiques. L'évaluation, bien comprise par tous, apparaît ici non seulement comme un moyen de reconnaissance (ce qui serait un minimum !) mais plus encore comme un levier pour donner ou pas de l'ampleur aux projets. Le rôle des corps d'inspection dans la « pollinisation » des expériences est alors primordial mais suppose aussi que des travaux soient conduits pour qu'ils développent un regard partagé, objectivé sur ce type de projet.

La traduction des initiatives en parcours de socialisation n'a pas été réellement traitée car elle constitue en quelque sorte un objectif supérieur qui suppose en amont que la dynamique de projets soit déjà installée et valorisée. Réfléchir en termes de parcours de socialisation donne du sens à l'agrégation des projets entre eux, à leur « emboîtement », et peut fonder une politique académique de valorisation des apprentissages sociaux et de l'ouverture culturelle qui ne soit pas détachée des préoccupations de professionnalisation et de scolarisation.

[22] Les travaux académiques ont notamment montré que les projets dans les établissements professionnels devaient avoir une ampleur minimale importante, une « taille critique ».

Comment penser parcours ? Comment passer à leur formalisation et leur mise en œuvre ? Des pistes ont été évoquées dans les contributions académiques :

- travailler les *compétences transversales*, mais leur identification suppose une réflexion solide quant à leur nature pour qu'elles s'articulent avec les autres types de compétences[23] ;
- impliquer les disciplines et identifier les enjeux qu'elles portent en termes d'apprentissages sociaux et d'ouverture culturelle[24]. Il y a donc un travail purement disciplinaire qui doit s'inscrire dans une perspective interdisciplinaire. Circuler ainsi dans les *tunnels, ponts et viaducs disciplinaires* ne saurait établir un cloisonnement entre les disciplines générales et les disciplines professionnelles, tout comme se satisfaire d'une hiérarchie disciplinaire fondée sur les volumes d'enseignement ;
- s'inspirer de bon nombre de rapports des inspections générales qui évoquent implicitement ou explicitement la question des parcours[25].

2.3.3. Élargir la réflexion à tout type d'établissement d'enseignement professionnel, notamment les centres de formation pour l'apprentissage

Les travaux pour cette année se sont concentrés sur les lycées professionnels mais, parlant d'un projet éducatif porté par l'enseignement professionnel, il y aurait lieu d'inclure dans la réflexion tout type d'établissement de formation professionnelle initiale à commencer par les CFA. De ce point de vue, la concertation a permis de voir combien la thématique de socialisation gagnerait à s'enrichir de la grande expérience en la matière de tous les autres réseaux de formation ministériels (notamment l'enseignement agricole) ou plus spécifiques (écoles de la deuxième chance, MFR, compagnons du devoir, etc.).

3. Valoriser la dynamique de professionnalisation - thématique 2 : professionnalisation et projet d'insertion (sujets 6 et 7)

3.1. Les intentions

La professionnalisation, *cœur de métier* de l'enseignement professionnel, est la dimension du projet éducatif qui suscite *à priori* le moins d'interrogations pour peu qu'on la réduise à un processus maîtrisé d'acquisition progressive des compétences professionnelles à travers des stages et de multiples activités réalisées par les jeunes en entreprise ou en établissement de formation.

Mais l'histoire nous montre que la professionnalisation constitue aussi un modèle maintes fois discuté, reconfiguré, porteur de tensions entre notamment les visées éducatives, sociales et économiques, ou encore entre les ambitions nationales et locales. Les débats portent actuellement aussi sur des comparaisons, voire des confrontations, en termes d'efficacité des modèles nationaux

[23] À condition aussi de vérifier que ces typologies soient elles-mêmes validées scientifiquement.

[24] Voir ce qui a été fait pour 'EAC et l'EPS dans la synthèse de l'académie de Lille.

[25] Rapport n° 2013-059 de juin 2013 *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée* ;
Rapport n° 2014-002 de janvier 2014 *Les parcours dans l'enseignement professionnel, autour de ce que les jeunes en disent*.

de professionnalisation. Face à certains modèles qui apparaîtraient d'emblée plus performants, engager ici une réflexion sur la professionnalisation contribue, avec d'autres travaux, à mieux définir et légitimer le modèle qualifié d'« alternance à la française » pour le valoriser aussi sur la scène internationale face au système dual[26].

Il a semblé que les modalités de travail de l'axe 2 se prêtaient bien à l'enrichissement de ce modèle par une réflexion pragmatique conduite à partir de l'expertise des corps d'inspection.

C'est ainsi que le choix a été fait d'étudier la valorisation des parcours de professionnalisation sur deux axes principaux[27] : la mise en place de l'alternance pédagogique (sujet 6) ainsi que la reconnaissance de l'excellence professionnelle et l'accompagnement à l'insertion (sujet 7).

Le premier axe consiste à **valoriser l'installation d'une réelle alternance pédagogique,** non pas vue comme une répartition étanche des apprentissages entre des lieux distincts mais plutôt comme une nouvelle perspective pédagogique de co-construction des savoirs et des compétences. Il était prévu de questionner quelques aspects saillants de l'alternance pédagogique[28] :

- les lieux de PFMP : comment sécuriser les parcours de professionnalisation en assurant à chaque élève des lieux de PFMP[29] de qualité pour ne pas les exposer aux fortes discriminations de toute nature (notamment entre ceux qui bénéficient ou pas d'un réseau personnel) ? Comment par exemple peuvent se constituer des partenariats pouvant alimenter des banques de stages ?

- l'alternance « infra-établissement » : quel rôle peuvent jouer les ateliers, les plates-formes et les environnements numériques professionnels en tant que lieux complémentaires d'immersion professionnelle permettant à tout élève d'accéder à des contextes de qualité qui soit à la hauteur des exigences des référentiels ?

- le suivi formel des acquis des élèves : comment dépasser le traditionnel *suivi des stages* pour accéder au *pilotage pédagogique* des parcours de professionnalisation ? Comment réinvestir dans chaque discipline les acquis d'expérience des PFMP ? Comment permettre à chaque jeune de disposer d'une trace de toutes les activités menées pendant son parcours de professionnalisation, ceci favorisant naturellement leur projet d'insertion ? Quel est le rôle joué ici par les livrets, les passeports professionnels, les portfolios d'activités et de compétences ?

Le second axe de valorisation des parcours de professionnalisation est constitué par la reconnaissance de l'excellence professionnelle et l'accompagnement des jeunes vers l'insertion professionnelle et la recherche d'emploi. L'accompagnement à l'insertion n'est pas une préoccupation première dans les formations professionnelles, qui visent avant tout l'obtention d'un diplôme. Pour autant, des initiatives existent pour valoriser les métiers, pour développer la

[26] Voir à ce sujet l'article *La comparaison internationale des systèmes de formation, ses conditions, ses méthodes et son utilité sociale* de Joëlle Plantier - Revue française de pédagogie n° 92.

[27] Il ne pouvait être question ici de pouvoir traiter l'ensemble des « questions vives » de l'enseignement professionnel et que d'autres points pouvaient être abordés spécifiquement du point de vue de la valorisation de l'enseignement professionnel comme les collaborations avec les régions, la formation des maîtres, l'articulation des cursus professionnels entre eux ou encore la reconnaissance des diplômes professionnels.

[28] Tous ces aspects ont été maintes fois évoqués dans les rapports des inspections générales traitant du suivi de la réforme de la voie professionnelle, de la certification intermédiaire ou encore des parcours dans l'enseignement professionnel.

[29] Période de formation en milieu professionnel.

participation des jeunes à des concours professionnels. Elles constituent des éléments forts d'ancrage dans les métiers et de reconnaissance professionnelle mais elles doivent cependant être complétées par des dispositifs d'accompagnement à l'insertion immédiate après la formation, ou différée après une prolongation d'études.

3.2. Les remontées des travaux académiques

Quatre académies se sont emparées du sujet traitant de l'alternance pédagogique, quatre autres de celui traitant de l'accompagnement vers l'insertion.

Il semble que l'alternance pédagogique soit un sujet qui a facilement trouvé sa place dans les groupes de travaux interacadémiques (Créteil et Versailles), ou bien a fourni l'occasion de dresser un premier bilan quantitatif ou plus qualitatif des PFMP (Aix-Marseille, Amiens).

Le sujet sur l'insertion a été traité par des académies où la problématique de l'emploi est très sensible, que ce soit pour des raisons liées aux restructurations industrielles, à la tertiarisation des économies ou à la fragilité des économies insulaires. Les travaux conduits ont permis de valoriser des dispositifs et projets académiques innovants (Besançon, Nice) ou encore d'amorcer une prise de conscience globale nécessitant d'engager rapidement des actions concrètes (La Réunion, Guadeloupe).

Les contributions ont montré combien ces deux sujets pouvaient entrer en résonance forte ; le processus d'accompagnement à l'insertion pouvant s'amorcer par les modalités d'alternance pédagogique (les PFMP, le suivi des acquis, les partenariats, etc.)

3.2.1. L'alternance pédagogique, un modèle en marche mais qui manque de lisibilité

Si la dynamique de professionnalisation est bien présente (qui pouvait en douter ?) car elle génère de nombreuses initiatives et favorise la constitution de groupes académiques ou interacadémiques cherchant à fédérer des pratiques et des outils, il semble que l'alternance pédagogique n'apparaisse pas encore comme un modèle cohérent et global de formation professionnelle.

Son manque de lisibilité et donc de reconnaissance tient au fait que l'*alternance* a longtemps été une problématique de formation réservée à des secteurs et des statuts particuliers de l'enseignement professionnel, apparaissant comme situés dans un « hors-sol scolaire », et pouvant même laisser considérer que alternance et pédagogie constituait une forme « d'oxymore institutionnelle ».

Pour autant, les pratiques de professionnalisation se rapprochent et se nourrissent des mêmes questionnements, la conférence de consensus portant sur « *La formation par alternance, vers un renouvellement des questions et propositions* », qui s'est tenue en décembre 2012, l'a bien montré. De même, on peut constater que les travaux conduits dans les académies, à partir d'entrées diverses, formalisent des axes de réflexion qui peuvent faire émerger le modèle sous-jacent de *l'alternance pédagogique.*

Toujours est-il que les constats établis sont plutôt porteurs tout au moins en termes d'intentions : une enquête de l'académie d'Aix-Marseille[30] montre ainsi que 91 % des entreprises interrogées

[30] Un questionnaire a été adressé à 633 entreprises, 102 ont répondu.

estiment qu'elles participent à la formation active des jeunes, 71 % d'entre elles se disent même satisfaites du comportement des élèves et se sentent impliquées dans leur évaluation ; enfin le *livret de stage* est apprécié comme moyen de communication et d'évaluation. Deux points méritent une attention particulière, les objectifs de formation et les acquis des élèves sont souvent méconnus et seules 42 % des entreprises estiment que le suivi pédagogique est correctement fait. Constat partiel mais révélateur aussi d'un modèle auquel chacun se sent prêt à adhérer mais qui contient encore de nombreuses difficultés à résoudre.

3.2.2. Les PFMP au centre du modèle mais une réflexion dominée par les préoccupations scolaires

Les PFMP constituent l'objet central de bon nombre de travaux : organisation, planification, progressions, brochures, outils de suivi, vadémécums, grilles d'évaluation, livrets de formation alimentent en masse les contributions. Le rôle des équipes pédagogiques est structuré autour du « avant, pendant et après » les PFMP. À noter que si les élèves restent la préoccupation centrale de ces documents, les travaux ne semblent pas directement fondés sur des restitutions d'expériences d'élèves et la question de l'intégration des élèves en entreprise est traitée uniquement au niveau comportemental alors qu'elle requiert une approche plus globale[31].

La réflexion disciplinaire est désormais une préoccupation constante pour appréhender en quoi les PFMP peuvent contribuer à l'acquisition des savoirs disciplinaires ou de compétences plus génériques (rédactionnelles, orales).

« Communication, information, évaluation » sont les composantes essentielles de la relation qui s'établit à l'occasion des PFMP entre les équipes et les entreprises d'accueil. Enfin, les difficultés recensées concernent principalement la recherche de lieux pour les PFMP.

Si l'ensemble des contributions apporte ainsi un éclairage complet, « à 360 degrés », de l'aspect le plus emblématique de l'alternance pédagogique, on peut cependant se demander si cela suffit à l'appréhender comme un modèle plus global installant des relations permanentes et articulées entre différents lieux d'apprentissages.

Ce n'est pas simple car les contributions montrent bien comment s'établit un lien plutôt unilatéral entre l'analyse des PFMP et les préoccupations scolaires ; tout se passant comme si l'alternance était pensée uniquement du point de vue pédagogique et certificatif. Cela n'est pas étonnant car le cadre général de la réflexion visait précisément à identifier la spécificité pédagogique de l'alternance et en cela les travaux ont largement répondu à cette demande. Mais plusieurs synthèses académiques soulignent que la réflexion pourrait être prolongée en envisageant davantage l'alternance comme un modèle de co-construction des savoirs impliquant plusieurs acteurs pédagogiques de nature et statut différents, y compris ceux appartenant aux milieux professionnels.

Le rapporteur pour l'académie de Versailles le résume ainsi :

> *« Une impression se dégage, l'entreprise n'est pas suffisamment visible, elle existe certes dans les préoccupations, mais elle paraît perçue comme étant au service de*

[31] Voir à ce sujet le guide d'intégration des jeunes en entreprise AGEFA disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.agefa-pedagogie.org/sites/pedagogie/files/contenus/FLASH%20CONTENT/GUIDE_IJDE_06F_Page/index.html.

l'école en ce sens qu'elle lui est utile et même indispensable (cf. examens). Il serait sans doute plus exact de dire que l'entrepreneur n'est pas assez présent ».

D'autres contributions, notamment celle de Créteil mentionnent le fait que « *lors de la préparation des PFMP, on est plutôt dans la commande et l'injonction scolaire* ».

Toujours est-il que même dominées par le paradigme scolaire, les réflexions des quatre académies précitées ont permis de mettre en évidence quelques caractéristiques pédagogiques et disciplinaires du modèle de l'alternance pédagogique :

- le lien à construire entre les enseignements généraux et professionnels et l'articulation à établir entre les référentiels (notamment les référentiels d'activités professionnelles) et les programmes. On peut notamment se demander si la dimension donnée jusque-là aux enseignements généraux liées à la spécialité (EGLS) est à la hauteur des enjeux ;

- la fructification des expériences de PFMP et le réinvestissement des acquis qui aillent au-delà des comptes-rendus ou même de l'exercice d'un « détour pédagogique » destiné à mieux impliquer les élèves dans les apprentissages scolaires. Les compétences orales et rédactionnelles qui apparaissent dans bon nombre de contributions, méritent sans doute d'être regardées au-delà de leur caractère transversal à de nombreuses disciplines, comme compétences-clés du modèle de l'alternance pédagogique dans une perspective de développement tout au long de la vie ;

- l'enrichissement de la relation pédagogique avec l'installation d'une *relation d'accompagnement des parcours* apparaît en filigrane dès lors que se pose la question de la continuité des apprentissages et du suivi des acquis. Mais les livrets apparaissent encore trop comme des documents de liaison, de communication sans qu'ils permettent réellement d'installer des interactions pédagogiques entre différents acteurs, en différents lieux, ni même soient considérés comme des outils de pilotage des parcours de professionnalisation. Quelques rares productions ont pu approcher ici l'apport essentiel constitué par les outils numériques développant l'interactivité au sein du noyau relationnel de l'alternance : élève, tuteur, professeur.

3.2.3. L'accompagnement à l'insertion professionnelle, une mobilisation encore embryonnaire qui ne peut se développer sans des orientations académiques très volontaristes

Les contributions décrivent toutes, dans des contextes divers, une prise de conscience des enjeux liés à l'accompagnement à l'insertion des jeunes diplômés professionnels du système scolaire. La plupart s'inscrivent dans une réflexion prospective très complète sur ce qui devrait être fait au sein du système éducatif pour prendre réellement en charge l'insertion des jeunes. Le chantier semble immense pour sensibiliser et mobiliser les acteurs du système éducatif à la problématique de l'insertion, mais l'on peut s'appuyer sur les expériences, les initiatives, les dispositifs en œuvre dans les académies pour faire émerger plusieurs axes de travail :

- **Sensibiliser les acteurs éducatifs aux évolutions du marché de l'emploi et de l'insertion**. Cela implique de disposer de données nationales qui puissent se décliner au plus près des formations et des établissements. Des cartographies détaillées sont ainsi en cours de construction mais le principal problème soulevé par les académies, notamment à

l'occasion des enquêtes d'insertion dans la vie active (IVA), est la capacité des établissements à mettre en place un suivi de cohortes de leurs diplômés, ou même, dans une version minimaliste, à s'appuyer sur un réseau d'anciens élèves pour avoir une vision actualisée de l'évolution des besoins d'emplois.

- **Adapter les profils et les compétences des diplômés aux besoins de recrutement**. La question est complexe, les contributions montrent bien que tout en évitant de basculer dans « l'adéquationisme » il devrait être possible d'adapter localement des référentiels mais aussi de travailler davantage l'acquisition de compétences transversales (déjà évoquées plus haut à propos de l'alternance) dites ici compétences sociales, maintes fois réclamées par les recruteurs ; de nombreux projets existent et sont ciblés précisément sur ce type de compétences (on peut citer le projet Job académy développé par l'académie de Besançon).

- **Mobiliser les outils et les leviers favorisant l'insertion**. Tous les outils permettant de valoriser l'expérience acquise par les jeunes au cours de leur cursus sont évoqués ; il en est ainsi des passeports professionnels ou autres portfolios numériques capturant l'intégralité de l'expérience professionnelle des jeunes et qui peuvent donc étoffer et légitimer les curriculum vitae, à préparer les entretiens d'embauche. Les PFMP sont à nouveau largement évoquées comme moyen privilégié de préparer l'insertion. Les concours valorisant l'excellence professionnelle ont été traités dans une seule contribution qui montre bien leurs limites ; il semble que ces concours participent plus à une valorisation des métiers et de l'établissement qu'à servir directement l'insertion, exception faite du concours des MOF (meilleurs ouvriers de France) qui débouche sur une reconnaissance individuelle mais qui ne couvre pas encore toutes les professions.

- **Faire se rencontrer et mobiliser les acteurs de l'insertion.** De nombreux projets existent, très divers dans leur forme et leurs appellations[32]. Ils ont été largement valorisés dans les contributions académiques notamment dans leur capacité à mobiliser et faire se rencontrer tous les acteurs de l'insertion appartenant aux milieux éducatif, professionnel ou encore ceux s'occupant de l'accompagnement à l'emploi ; ces projets les impliquent directement et concrètement dans un accompagnement des jeunes. Des observations intéressantes sont également faites concernant « l'effet établissement » et « l'effet professeur » quant à la prise en charge effective de l'accompagnement à l'insertion : les lycées des métiers et les professeurs disposant d'une expérience professionnelle antérieure semblent être ici les plus sensibles à la prise en charge de cet accompagnement.

La question des partenariats n'a pas été réellement approfondie et la dynamique partenariale n'apparaît pas encore comme un vecteur central de l'alternance pédagogique et *à fortiori* de l'accompagnement à l'insertion. La reconnaissance pédagogique accordée aux partenaires économiques n'est pas réellement installée et les contributions abordent fréquemment cette question à travers les difficultés à trouver des lieux de PFMP qui correspondent aux exigences des référentiels sans pour autant que cela produise une recherche d'initiatives concrètes. L'étude précise d'une convention partenariale signée entre l'académie de Versailles et la fédération régionale du

[32] On a ainsi relevé les projets ou dispositifs suivants : « carrefour des métiers », « rencontres pour l'emploi industriel », « métier passion », « job dating », « VIP » (vers l'insertion professionnelle), « Job académy », etc.

Bâtiment illustre bien pourtant ce que pourrait apporter la contractualisation avec les milieux professionnels en matière pédagogique et en matière d'insertion.

Une piste prometteuse pourrait être d'inscrire les relations partenariales dans une démarche qualité telle qu'elle a été évoquée à maints endroits. Cette démarche consiste à qualifier, classer les entreprises en fonction de leur contribution pédagogique et du respect de leurs engagements ; une préconisation suggère même de « mieux associer les milieux professionnels aux dispositifs de soutien et d'accompagnement ». Il y a là sans doute un cadre de pensée des relations partenariales à développer plus complètement.

Mais tous les axes évoqués précédemment supposent d'être fédérés et organisés au niveau académique. Les contributions mentionnent ainsi des formes de pilotage et d'implication des services académiques qui supposent une politique très volontariste.

La description des missions et des travaux en cours au sein d'une « délégation académique à l'insertion professionnelle » créée récemment dans l'académie de Besançon, dessine tous les contours de ce que peut être un engagement fort en faveur de l'accompagnement à l'insertion des jeunes diplômés.

D'autres contributions (La Réunion, Nice) évoquent une nécessaire articulation voire une réorganisation des services qui soit à la hauteur des enjeux ; elles insistent aussi sur la volonté académique de mettre en synergie, d'élargir des dispositifs existants ou encore de bénéficier des compétences et de l'expérience de divers réseaux (FOQUALE, CIO, réseaux consulaires de l'apprentissage, etc.).

Dans cette perspective, le rôle des **inspecteurs** est essentiel pour travailler conjointement à valoriser la professionnalisation. Ce rôle est réaffirmé à plusieurs endroits sous des formes diverses. Des travaux portent ainsi sur des rapports d'inspection qui valorisent le réinvestissement des PFMP dans les enseignements, ou encore le travail des professeurs dans la mise en place des PFMP. Un exemple concret d'inspection d'un professeur lors d'une visite de stage est particulièrement intéressant du point de vue des compétences multiples, y compris didactiques, mobilisées par ce professeur à cette occasion ; cette modalité d'inspection pourrait parfaitement s'étendre à toutes les disciplines, à tous les niveaux même si certaines remontées font encore apparaitre des difficultés entre les IEN et les IA-IPR à travailler ensemble sur les questions de professionnalisation.

3.3. Les perspectives

Nous constatons combien, à travers la richesse des contributions académiques et leur capacité à valoriser les réalisations, que la thématique de la professionnalisation est loin de constituer un domaine qui n'est plus questionné. L'alternance pédagogique et l'insertion professionnelle enclenchent une dynamique qui se concrétise par des productions, des outils, des dispositifs et des expérimentations mais aussi des intentions fortes car, paradoxalement, valoriser la professionnalisation dans ces deux dimensions est loin d'être un long fleuve tranquille : la mobilisation de l'ensemble des acteurs éducatifs et la reconnaissance accordée aux milieux professionnels au côté des établissements et des professeurs sont loin d'être acquises.

La perception même de l'alternance pédagogique en tant que modèle original de professionnalisation « à la française » n'est pas encore effective tant, en l'état, la réflexion reste trop

parcellisée pour formaliser en un modèle cohérent toute la richesse du terrain. Pour autant, la prise de conscience est bien présente et les travaux de modélisation doivent être poursuivis à travers quatre préoccupations générales qui émergent des contributions :

3.3.1. Renforcer les partenariats par la contractualisation, la labellisation mais aussi par une meilleure reconnaissance mutuelle entre les acteurs

S'il existe une règlementation forte pesant sur les PFMP et la certification, les contributions soulignent en creux la nécessité d'installer un cadre général règlementaire fixant les droits et obligations de chacun en matière d'alternance pédagogique. Les contributions font apparaître encore trop d'interrogations concernant l'implication ou pas des entreprises dans l'accueil des stagiaires, l'implication ou pas des enseignants, des tuteurs dans le pilotage pédagogique, le rôle des organismes régionaux ou même sur les documents à utiliser[33] pour ne pas suggérer de poursuivre la construction d'un cadre règlementaire cohérent évitant de perdre du temps, de l'énergie à argumenter, communiquer, convaincre tout en préservant la souplesse de mise en œuvre par la contractualisation. Valoriser l'enseignement professionnel est sans doute à ce prix et les questions débattues lors de la grande conférence sociale de juillet 2014 peuvent constituer ici une perspective encourageante.

Il est aussi nécessaire de repenser la relation école - entreprise qui apparaît pour certains trop éloignée du terrain et trop institutionnalisée pour répondre aux exigences de professionnalisation. Tout doit être mis en œuvre pour construire des partenariats qui soit à la hauteur des enjeux de professionnalisation et d'insertion ; cela suppose aussi que la dynamique nationale engagée via la création du conseil national éducation économie (CNEE), via la décentralisation éducative ou encore via le développement des campus métiers puisse avoir des répercussions concrètes dans les établissements, les classes au service de la professionnalisation et de l'insertion de tous les élèves.

Une démarche qualité peut être mise en place de manière complémentaire. Il s'agit de l'affiner, la formaliser en initiatives concrètes et nous pourrions même suggérer de construire un label *Educ-responsable* pour les partenaires économiques, les collectivités répondant aux exigences du modèle de l'alternance pédagogique et de l'insertion. Enfin, il faut souligner combien l'expérimentation « QualÉduc » est mentionnée de nombreuses fois comme un cadre prometteur pour amorcer les réflexions sur la professionnalisation au sein des établissements

Contractualiser, labelliser ne suffisent pas car l'alternance pédagogique suppose que soient aussi parfaitement connues les intentions de formation des différents acteurs. Les contributions ont montré combien les référentiels d'activités professionnelles (RAP) constituaient un point de rencontre fort, parfaitement lisible et compréhensible des acteurs éducatifs et professionnels. De nombreux travaux visent à traduire les exigences pédagogiques en missions, en activités professionnelles, en situations professionnelles à proposer aux jeunes lors des PFMP. Au-delà du simple échange, il semble bien que les RAP soient un document central du modèle de l'alternance pédagogique et toutes les démarches entreprises pour en simplifier l'écriture, l'accessibilité, le partage ne peuvent qu'être encouragées.

[33] Voir ici l'absence de codification explicite de documents pourtant caractéristiques du modèle de l'alternance pédagogique, tels que l'annexe pédagogique.

Au-delà de ces travaux, l'objectif est bien de passer d'une relation entre les acteurs qui ne soit pas centrée sur la vérification de conformité et de contrôle (le « suivi ») à une relation authentique portant sur la dimension pédagogique des activités professionnelles et leur contribution à la réussite des élèves.

3.3.2. Considérer l'alternance pédagogique comme un modèle cognitif spécifique

Il faut poursuivre et approfondir la réflexion sur un processus d'acquisition des savoirs et des compétences fondé sur la mise en tension de lieux distincts d'apprentissage, sur une relation pédagogique non exclusivement réservée aux professeurs et sur la rencontre des didactiques disciplinaires et des didactiques professionnelles. Cela pourrait renouveler profondément le cadre de pensée de l'alternance pédagogique vue uniquement comme répartition des acquisitions et des rôles entre les lieux de formation et les lieux d'exercice professionnel.

Ces lieux peuvent faire aussi l'objet de travaux d'identification plus approfondis ; l'alternance intra-établissement n'a pas été réellement étudiée ici. Les plateaux techniques, les ateliers, les espaces professionnels apparaissent plus comme des salles de classe aménagées que comme des espaces intermédiaires caractéristiques de l'alternance pédagogique où les univers professionnels peuvent être reproduits, souvent de manière remarquable, tout en bénéficiant d'un pilotage pédagogique total par les professeurs. Quelques contributions ont aussi évoqué le rôle que les établissements pouvaient jouer en tant que structure d'accueil pour les PFMP dans certaines formations.

En tant que modèle cognitif, l'alternance pédagogique sert non seulement l'acquisition des compétences professionnelles mais aussi les compétences à valoriser un parcours, une expérience professionnelle en vue de réaliser un projet d'insertion immédiat ou différé. Il n'y a donc pas lieu ici de distinguer insertion et poursuite d'études dans la réflexion. Les travaux peuvent donc se poursuivre pour aborder de manière approfondie trois principaux points de rencontre entre les deux problématiques (de l'alternance et de l'insertion) qui ont été identifiés par les équipes : les PFMP, les partenariats, les compétences.

Enfin, il faut noter que les contributions soulignent souvent l'importance des chefs de travaux qui apparaissent bien dans le modèle de l'alternance pédagogique comme les interfaces essentielles entre les différents lieux d'apprentissage. Un questionnement est apparu ici sur leur rôle pédagogique, sur leur capacité à s'emparer de toutes les formations, celles relevant des services ou de la production, indépendamment de leur origine disciplinaire, et enfin sur la reconnaissance et les moyens dont ils bénéficient en tant que pivot central de l'alternance pédagogique[34].

[34] À supposer aussi que tous les établissements puissent bénéficier d'un tel accompagnement par un chef de travaux ou équivalent.

4. Valoriser la dynamique de scolarisation - thématique 3 : ruptures pédagogiques et réussite scolaire dans l'enseignement professionnel (sujet 8 et 9)

4.1. Les intentions

L'objectif général de l'étude est de voir en quoi les ruptures et continuités pédagogiques vécues par l'élève en lycée professionnel (sujet 8) peuvent lui permettre d'accéder à la réussite scolaire, voire ambitionner de poursuivre des études (sujet 9).

L'enseignement professionnel a, dès son origine, été porteur d'une ambition éducative visant à élever le niveau d'instruction et de qualification pour des élèves qui bien souvent ont été en échec au collège et arrivent au lycée professionnel sans projet particulier. Il est le lieu où des lycéens retrouvent le goût d'apprendre, où ils se reconstruisent et s'engagent dans une dynamique leur permettant d'acquérir un diplôme, une certification voire, pour certains d'entre eux, d'envisager une poursuite d'études. Cela ne se décrète pas mais participe d'une transformation progressive des jeunes qui doivent parfois aussi (ré)apprendre le *métier d'élève*.

L'objectif est donc d'étudier, pour le valoriser, ce processus de *transformation scolaire*. Tous les rapports[35] montrent qu'il s'amorce dès l'entrée dans une formation professionnelle, par une reconstruction du jeune qui retrouve confiance en soi. Cette « réassurance » repose sur la qualité de l'accueil en classe de seconde professionnelle ou en première année de CAP, mais aussi sur l'installation d'une *rupture pédagogique* non pas vue comme un effacement des pratiques de collège ou une singularisation des modes d'apprentissage en LP, mais comme une réflexion globale des équipes en vue de redonner du sens aux enseignements par les détours pédagogiques, par les activités et les projets mais aussi par un ancrage réfléchi des enseignements généraux dans les réalités professionnelles. La scolarisation pose aussi naturellement la question du socle en lycée professionnel non seulement parce que de nombreux jeunes ne l'ont pas validé mais aussi parce que les besoins exprimés par les entreprises en matière d'emploi portent non seulement sur les compétences professionnelles mais aussi sur des compétences plus générales telles qu'elles apparaissent dans le socle.

Faire retrouver à chacun le chemin de la réussite scolaire passe sans doute par une approche renouvelée des pratiques d'évaluation dont l'étude vise à en dresser les contours. Les travaux sur l'évaluation pourront s'enrichir des initiatives permettant de positionner les élèves et de diagnostiquer leurs potentialités à poursuivre des études, tant d'ailleurs pour un jeune de CAP souhaitant rejoindre le cursus du baccalauréat professionnel, que pour un bachelier souhaitant poursuivre des études supérieures.

Il est prévu bien sûr d'aborder la question centrale de la poursuite d'études des bacheliers professionnels principalement en BTS (mais aussi plus marginalement en IUT et en classe préparatoire). En privilégiant le traitement pédagogique de cette question, les inspecteurs pourront analyser tous les moyens mis en œuvre pour faciliter l'appropriation par le jeune des exigences liées

[35] Voir notamment les rapports IGEN n° 2012-053 de mai 2102 *Suivi de la rénovation de la voie professionnelle : la certification intermédiaire* et n° 2014-002 de janvier 2014 *Les parcours dans l'enseignement professionnel, autour de ce que les jeunes en disent.*

à l'enseignement supérieur ; on sait ici que l'accompagnement en amont est décisif notamment lorsqu'il est renforcé par des liens étroits avec les établissements d'enseignement supérieur.

4.2. Les résultats des travaux académiques

Nous avons vu que les académies avaient majoritairement choisi de traiter la thématique des *ruptures pédagogiques et de la réussite scolaire* : neuf académies ont choisi le sujet 8 « les ruptures et les continuités pédagogiques en lycée professionnel », treize académies ont opté pour le sujet 9 « la réussite scolaire et la poursuite d'études ». Rien d'étonnant à la mobilisation massive des académies sur ce dernier sujet compte tenu des préoccupations actuelles concernant l'accueil des bacheliers professionnels en BTS.

Tout comme pour la thématique précédente, ces choix n'ont rien eu d'exclusif et les deux sujets se sont trouvés complètement imbriqués dans des travaux et des réflexions académiques très denses.

4.2.1. Une réflexion académique sur la formulation de la thématique et des sujets

Les termes utilisés dans la formulation des sujets et de la thématique ont été abondamment discutés par les inspecteurs en amont des travaux conduits dans les académies. *Ruptures, continuités, réussite scolaire, poursuite d'études* interrogent et renvoient d'une certaine manière à toutes les problématiques liées à la valorisation de l'enseignement professionnel.

La synthèse de l'académie de Lyon apparaît ici comme un condensé remarquable de l'ensemble des réflexions conduites y compris dans les autres académies. Le constat y est fait d'un manque de continuité entre le collège et le lycée professionnel, principalement en ce qui concerne les pratiques d'évaluation et la démarche de projet, mais les inspecteurs relèvent les tensions fécondes qui peuvent exister entre la rupture des pratiques pédagogiques et la continuité des apprentissages. Tensions il y a car rien ne semble aussi tranché, la même synthèse soulignant la nécessité d'avoir à l'inverse « […] *des continuités pour les enseignants et des ruptures pour les élèves ».* On peut cependant retenir que l'analyse des ruptures et continuités pédagogiques suppose de relier très étroitement les pratiques des professeurs et les apprentissages des élèves. Cela constitue d'ailleurs l'essentiel des postures prises par les inspecteurs dans les différents groupes de travail.

La réussite scolaire y est également débattue. Inscrite dans les objectifs de la loi (obtention *a minima* par tous d'un diplôme de niveau V) et dans celui de la réforme de la voie professionnelle (augmentation du nombre de bacheliers professionnels), « *la réussite scolaire c'est aussi « un élève qui s'épanouit, qui se réalise, qui prépare bien son insertion sociale, professionnelle et culturelle* ». Nous voyons ici combien la réussite scolaire *fait système* avec les dimensions de socialisation et de professionnalisation étudiées précédemment[36].

Une question plus sensible porte sur l'association *réussite scolaire* et *poursuite d'études*. Le lien est certes inscrit dans les *habitus* scolaires (réussir c'est poursuivre) et dans les volontés ministérielles (valoriser les parcours de poursuite d'études en BTS) mais, pragmatisme oblige, la poursuite d'études reste réservée à celles et ceux qui ont le potentiel de réussir… et qui peuvent être accompagnés. Pour les inspecteurs, le lien est alors loin d'être établi et ils soulignent que « *cela nécessite une*

[36] Ce que d'aucuns nomment la « réussite éducative », voir par exemple la distinction entre réussite scolaire et réussite éducative, opérée par le conseil supérieur de l'éducation du Québec.

préparation en amont et un travail important avec les chefs d'établissement et professeurs responsables de ces classes de post-bac pour qu'évoluent les mentalités, les représentations et les pratiques pédagogiques ».

4.2.2. L'accompagnement des parcours, levier essentiel de la réussite scolaire

Si était préconisé à la fin de l'étude de la première thématique, de penser davantage la dynamique de projet en termes de parcours de socialisation, il semble bien qu'ici au contraire l'entrée par les parcours soit systématique. Selon les inspecteurs des académies de Limoges, Orléans-Tours et Versailles, c'est précisément l'approche par les parcours qui permettra de résoudre la double injonction paradoxale faite à l'enseignement professionnel : « *considérer l'enseignement professionnel comme voie de réussite alors qu'on continue d'y accueillir les élèves les plus fragiles* » (Orléans-Tours, Limoges), « *produire des professionnels qualifiés en même temps que produire de futurs étudiants* » (Versailles)

Faire réussir scolairement les élèves *dans et par* l'enseignement professionnel suppose d'installer un *continuum* éducatif tout en pouvant traiter l'extrême diversité des profils accueillis. Face à ce redoutable défi, la nécessité de changer le cadre de réflexion apparaît très nettement dans toutes les contributions, notamment dans celle de l'académie de Rennes qui invite à dépasser l'approche par les *dispositifs* pour pouvoir penser en termes de *parcours* :

> *« Il y a encore quelques mois, l'entrée retenue était celle des dispositifs (PFMP, AP, …), mobilisant des visites croisées, l'observation de séances et le prolongement par des échanges avec les équipes. L'objectif était alors d'accompagner la mise en place des dispositifs. Progressivement, l'entrée est devenue plus centrée sur la notion de parcours, sur les différentes étapes qui l'accompagnent (avec les volets orientation, pédagogique et accueil et accompagnement des élèves). Cette évolution est la conséquence d'un constat portant sur le risque de voir l'accompagnement des élèves centré uniquement sur ces dispositifs. Aujourd'hui, l'approche est plus globale. L'accompagnement assuré par les inspecteurs auprès des établissements repose davantage sur le travail vis-à-vis des élèves, sur la personnalisation et une approche par compétences. Les dispositifs sont davantage perçus comme un moyen d'atteindre des objectifs notamment liés à la logique de parcours ».*

Mais ce cadre de réflexion est encore à construire et c'est tout l'intérêt des travaux conduits ici que de faire émerger quelques axes structurant l'accompagnement des parcours :

- l'accompagnement des parcours doit s'inscrire dans **les finalités et les valeurs portées par le projet académique**. C'est ainsi que, par exemple, le projet de l'académie de Rouen mentionne explicitement l'ambition pour chaque parcours comme notamment le refus de tous les déterminismes et le pari de l'éducabilité de tous les élèves ;

- l'accompagnement des parcours doit être ciblé à partir de **diagnostics quantitatifs et qualitatifs**. On le sait, les constats purement statistiques analysant des *flux* ne peuvent rendre compte complètement de la complexité des *parcours*. Les études documentées par les services de l'orientation sont précieuses et figurent souvent comme point de départ des analyses. Il en est de même des diagnostics qualitatifs très complets associant enquêtes par questionnaire et visites de terrain (par exemple à Orléans-Tours). Cependant les études longitudinales, lourdes et coûteuses, semblent difficiles à mettre

en place même s'il existe une volonté de plus en plus pressante de la part des inspecteurs d'installer un suivi de cohortes ciblé sur un nombre limité de formations et d'établissements (par exemple dans les académies de Versailles, Strasbourg) ;

- l'accompagnement des parcours doit s'appuyer sur une **politique de réseaux.** Pratiquement toutes les contributions prévoient pour l'accompagnement des parcours d'établir des liens bilatéraux entre les établissements de départ et d'accueil. Plus rares sont celles qui évoquent explicitement l'accompagnement au sein de réseaux d'établissements. Cela est plus simple lorsque la politique de réseau est portée par le projet académique en tant que cadre d'action privilégié. L'académie de Rouen a ainsi intitulé l'axe 4 de son projet « des réseaux, des chaînes d'action au service d'une stratégie » en précisant que « *cet axe traverse en fait tous les autres axes du projet académique dont il constitue le ressort méthodologique et la finalité éthique* ». L'académie de Rennes apporte elle une illustration plus concrète par l'expérimentation de l'accompagnement des élèves de troisième « prépa pro » dont les parcours sont définis précisément au sein d'un réseau de cinq établissements. On voit ici, mais aussi dans d'autres contributions, que loin d'être un cadre trop institutionnalisé, les réseaux peuvent avoir des configurations variables pour permettre des coopérations ciblées sur des projets très opérationnels ;

- l'accompagnement des parcours assure une **fonction « régulatrice » et une fonction « constructiviste ».** Les travaux académiques nous montrent tout d'abord que les périmètres des parcours étudiés sont très variables ; ils concernent soit des articulations entre niveaux et types d'établissements (3ème SEGPA / 1ère CAP, 3ème / seconde professionnelle, collège / lycée, cursus bac pro / BTS, terminale pro / BTS 1ère année, etc.), soit une seule classe (troisième « prépa pro »), soit encore un seul type de public (élèves en situation de handicap, élèves décrocheurs). On imagine aisément comment alors l'assemblage de tous ces travaux pourrait être fait avec l'élaboration d'une sorte de cartographie générale des parcours.

Mais concernant l'accompagnement des parcours, il n'est pas neutre d'évoquer les passerelles, les liaisons ou encore les transitions, tout comme de combiner ou de restreindre le champ des observations au collège, au LP et au LGT ou encore de centrer la réflexion sur l'élève, sur les enseignements. Apparaissent ainsi deux fonctions différentes mais complémentaires de l'accompagnement des parcours, une fonction *régulatrice* et une fonction *constructiviste*[37] :

- la fonction régulatrice considère que l'accompagnement doit permettre une meilleure adaptation de l'élève à des contextes d'apprentissage différents. Les travaux visent alors l'installation d'une meilleure fluidité des parcours via des passerelles, via des dispositifs d'accueil et d'immersion progressive, afin que l'élève se familiarise avec de nouvelles pratiques pédagogiques ;

- la fonction constructiviste considère que l'accompagnement participe de la construction et du développement de l'élève tout au long de son parcours. L'élève est alors perçu dans sa globalité, sa continuité et l'on centre davantage la réflexion sur les

[37] Ces deux fonctions se retrouvent d'ailleurs lorsqu'est abordé le rôle joué dans l'accompagnement des parcours par les deux dispositifs de la rénovation de la voie professionnelle, l'AP et les EGLS : l'AP peut être vu comme un espace de régulation permettant de « préparer l'élève à… » ; L'EGLS peut constituer un accompagnement vers la reconstruction disciplinaire de l'élève.

apprentissages fondamentaux, les compétences génériques qui lui permettraient de vivre des transitions. La cohérence globale du système d'enseignement et en particulier les articulations disciplinaires sont naturellement questionnées.

On en veut pour illustrations les divers travaux menés par les inspecteurs à l'occasion de l'axe 2 : L'élaboration de guides permettant la fluidité des parcours (à Caen par exemple), la constitution de fiches-outils couvrant l'ensemble des parcours (à Limoges, Rennes), les enquêtes-diagnostics abordant les ruptures et continuités pédagogiques dans une cohérence d'ensemble (à Orléans-Tours), la mise en regard de compétences transversales ou génériques avec le socle (à Clermont, Strasbourg), les rapprochements disciplinaires opérés en interrogeant les programmes et les référentiels (à Clermont, Nancy-Metz, Poitiers ; Martinique), les préconisations fortes d'une approche globale de l'élève (à Montpellier, Orléans-Tours, Reims, Rennes), etc.

Soulignons tout de même que quelques synthèses ont déploré des groupes de travail trop réduits aux seuls spécialistes de l'enseignement professionnel. L'implication plus systématique d'inspecteurs, du premier degré notamment, aurait permis par un élargissement du périmètre d'étude d'explorer davantage la dimension constructiviste de l'accompagnement.

À noter que les regards particuliers portés sur l'accompagnement des élèves de troisième «prépa pro» (ex : Nantes, Rennes) ou celui des élèves en situation de handicap (ex : Poitiers) sont particulièrement intéressants car ils peuvent largement inspirer la prise en charge d'autres types de parcours ;

- l'accompagnement se fait par **l'articulation de dispositifs spécifiques** : toutes les analyses font apparaître à des degrés divers des dispositifs de diagnostic et de positionnement, des dispositifs d'accueil, des dispositifs de soutien disciplinaire et méthodologique, des dispositifs d'appropriation et d'intégration des nouveaux contextes, des dispositifs d'évaluation et d'auto-analyse. Objectifs, modalités, bilans sont bien décrits notamment pour l'accompagnement des niveaux V et IV (CAP, baccalauréat professionnel), un peu moins souvent pour l'accompagnement vers le niveau III (BTS) ou lorsque cela est fait comme dans les académies de Nancy-Metz, de Corse, l'articulation des dispositifs entre les niveaux n'est pas réellement traitée.

  C'est donc tout l'intérêt de l'expérimentation « Faire réussir les élèves de bac pro en STS », conduite dans l'académie de Clermont-Ferrand que d'inscrire l'accompagnement dans une perspective de « *moins deux, plus deux* » visant à mieux articuler les accompagnements en LP et en STS, de la première professionnelle jusqu'à l'obtention du BTS.

- **l'approche par compétences** constitue le cadre pédagogique privilégié pour l'accompagnement des parcours**.** En permettant une prise en considération de l'élève dans la continuité de ses apprentissages et en valorisant les progressions plus que les résultats, l'approche par compétences constitue un cadre cognitif et pédagogique bien adapté à l'accompagnement des parcours. Si l'identification des compétences pose relativement peu de problème, il faut cependant bien mesurer la difficulté à les décliner de manière opérationnelle dans les dispositifs d'accompagnement.

Cela exige en général un lourd travail d'étude et d'appariement des référentiels. C'est à cela que se sont attelés les IEN-ET-EG et IEN-IO de l'académie de Clermont-Ferrand pour aboutir à onze regroupements de compétences articulant celles du socle avec celles des diplômes professionnels.

Les inspecteurs de l'académie de Nancy-Metz ont engagé un travail différent qui consiste à extraire des référentiels les compétences requérant un niveau d'abstraction significatif dans les domaines scientifiques, pour ainsi mieux préparer les jeunes à la poursuite en BTS.

4.2.3. L'importance de la vie scolaire et des collaborations pour la réussite des élèves

Les travaux montrent bien que la réussite d'un élève ne peut être appréhendée sans faire référence à son milieu scolaire ; il évolue au sein d'un système complexe d'interactions, de dispositifs, de projets qu'il s'agit de relier, de rendre cohérents. Un exemple concret de mobilisation des établissements vers la réussite des élèves est apporté par l'académie de Grenoble qui procède par appels à projets innovants en matière de lutte contre le décrochage ou d'accompagnement de la liaison bac pro / BTS.

Les inspecteurs invitent aussi à porter un regard global sur l'élève dont la réussite repose autant sur la relation pédagogique dans la classe que sur son épanouissement au sein de l'établissement. Ceux de l'académie de Limoges le soulignent ainsi : « *Nous avons noté une réelle volonté d'associer les différents acteurs du système éducatif afin de privilégier une approche globale de l'élève* ». Il n'est donc pas étonnant dès lors de constater que les protocoles d'études conduites par questionnaire, par entretien ou par visite, comportent souvent des items relatif à la vie scolaire.

D'autres travaux établissent un lien encore plus explicite entre réussite scolaire et vie au sein de l'établissement ; il en est ainsi de ceux menés dans l'académie de Montpellier à propos de la persévérance scolaire et dont le compte-rendu souligne « *le lien absolument nécessaire entre la vie scolaire et les enseignements pour réussir* ».

Des inspecteurs de l'académie de Reims font apparaître l'importance du management d'établissement en constatant que « *les réflexions sur les ruptures pédagogiques ont pu aller jusqu'à l'analyse de la vie scolaire et de la conduite d'établissement* » ; ils s'appuient pour cela sur l'exemple d'un LP qui, disent-ils, « *fournit un bel exemple de communauté éducative* […] *et de pilotage qui ne compartimente pas de manière étanche enseignement et vie scolaire* ».

Le projet d'établissement peut être considéré comme l'expression privilégiée de la contribution concrète de toute la communauté éducative à la réussite scolaire (ainsi dans l'académie de Rennes). Enfin, d'autres travaux sur la persévérance scolaire, conduits cette fois-ci par l'académie de Rouen avec le projet Motiv'action, soulignent le rôle important du « mentor » comme facilitateur des collaborations internes et externes à l'établissement.

4.2.4. Vers une hybridation des pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques *actives* constituent un élément identitaire fort de l'enseignement professionnel. Les inspecteurs de l'académie d'Orléans-Tours, dans la synthèse d'une enquête académique, dressent les grands traits du modèle pédagogique à l'œuvre dans les formations professionnelles. Ils font cependant remarquer que ce modèle peut être très fragilisé dès lors que les

effectifs des classes atteignent ou dépassent 30 élèves, rendant alors impossible toute différenciation pédagogique.

> *« La spécificité et l'efficacité des pratiques pédagogiques de la voie professionnelle reposent sur le regard positif porté sur l'élève. L'adaptation aux capacités des élèves, leur mise en activité par des démarches d'investigation ou de projet, seul ou en groupe, les dispositifs d'accompagnement, le tutorat, contribuent à la restauration de l'estime de soi, nécessaire préalable à leur réussite. La mise en œuvre d'une pédagogie inductive, les entrées contextualisées dans le champ professionnel et l'approche par compétences sont soulignées par les acteurs comme étant des leviers pertinents pour la mise en activité des élèves. Le recours aux outils numériques ouvre des perspectives aux enseignants quant à la manière de conduire leurs interventions face aux élèves. Ces derniers y sont sensibles. La co-animation dans l'enseignement, l'accompagnement ou le co-suivi des PFMP par des professeurs relevant des enseignements généraux et enseignements professionnels sont aussi des pratiques spécifiques de la voie professionnelle. Elle permet de donner du sens à l'ensemble de la formation ».*

Si les bénéfices apportés par ces pratiques sont très largement reconnus, la logique de parcours conduit à les mettre en perspective par rapport aux autres pratiques pédagogiques que les élèves rencontreront, notamment en BTS.

Au lieu de parler de ruptures ou continuités pédagogiques peut-être vaudrait-il mieux évoquer la mise en place d'une sorte de « transition pédagogique » faisant passer progressivement l'élève d'un modèle à l'autre. C'est d'ailleurs ce qui apparaît dans les contributions qui décrivent l'AP et l'EGLS comme dispositifs privilégiés pour assurer cette transition. Toujours est-il que cette question est souvent abordée sous l'angle des lacunes à combler chez l'élève, principalement du fait de ses faiblesses en enseignement général, en compétences méthodologiques ou encore en matière de travail personnel.

La synthèse de l'académie de Corse réalisée à la suite d'entretiens avec des professeurs l'évoque assez directement :

> *« À l'entrée en BTS, les élèves ont des difficultés à se projeter et à être autonomes dans le travail scolaire. Au lycée professionnel, la formation reçue s'accompagne d'une forme de maternage (travail et encadrement). Un écart important est relevé entre les contenus et les exigences du BTS par rapport à ceux du bac pro. Cela concerne plus particulièrement, les matières générales, les rythmes de travail et d'apprentissage, avec pour corollaire une certaine érosion de la motivation (absentéisme, décrochage, démission). Des difficultés rédactionnelles, d'analyse et de méthodologie sont mises en avant ».*

Invariablement donc, se dessinent les évolutions à apporter au modèle pédagogique du lycée professionnel sans pour autant que les pratiques dans les formations supérieures ne soit réellement discutées.

Ce qui est intéressant, c'est qu'au vu des analyses des inspecteurs, on s'acheminerait vers une forme d'hybridation des pratiques pédagogiques au lycée professionnel[38].

[38] Voir à ce sujet les divers travaux conduits par l'Ifé concernant l'évolution de la professionnalité des enseignants, notamment avec le laboratoire ECP (éducation, cultures, politiques) de Lyon 2-ENS de Lyon.

L'exemple le plus révélateur est le mouvement important qui est en train de se dessiner visant à rapprocher les enseignements généraux et les enseignements professionnels. Plus qu'une simple mise en relation des programmes et des référentiels, les expériences font apparaître des pratiques pédagogiques parfois inédites développant tout à la fois chez l'élève, l'autonomie, l'acquisition de compétences générales, professionnelles et méthodologiques, susceptibles d'être mobilisées dans des études supérieures.

C'est ainsi que le rapporteur de l'académie de Nancy-Metz écrit à propos de la pratique d'écriture longue préconisée en CAP et des ateliers rédactionnels en baccalauréat gestion-administration[39] :

> *« Les résonances entre les deux disciplines ne portent pas uniquement sur les enjeux, les outils linguistiques ou les savoirs rédactionnels mais aussi sur les démarches et les processus engagés dans l'acte d'écriture : ainsi, par exemple, le questionnement d'explicitation en enseignement professionnel fait écho à la pratique de l'écriture longue en français dont l'enjeu est d'amener l'élève à revenir sur un écrit en vue de l'améliorer. Autant de raisons qui doivent engager les professeurs d'économie-gestion et de lettres à travailler ensemble autour de scénarios pédagogiques ».*

Mais nous n'en sommes qu'aux balbutiements et les résistances peuvent être importantes ; il suffit pour s'en convaincre de prendre acte des conclusions provisoires portant sur une expérience en cours menée dans un lycée hôtelier de l'académie de Reims.

> « L'action réalisée, mêlant analyse et prospection est de ce point de vue décisive, en ce qu'elle
> – dépasse le constat, légitime mais insuffisant, de la très laborieuse mise en place des EGLS pour des raisons institutionnelles ;
> – propose un développement de pédagogies nouvelles, capables de redonner sens aux enseignements généraux par le biais de leur harmonisation pertinente avec les enseignements de spécialité ;
> – prend acte des difficultés (quelquefois relationnelles, mais souvent d'abord scientifiques et pédagogiques) à créer de véritables interactions sans inféodation ou instrumentalisation des enseignements généraux aux enseignements professionnels ;
> – montre que l'articulation pertinente (celle qui dynamise les disciplines « abstraites » par un ancrage d'abord perceptible par les élèves, mais qui ne néglige pas leur dimension culturelle ou scientifique) peine à se réaliser faute de connaissances d'abord, et d'ouverture de la part des professeurs, qu'il s'agit d'accompagner ;
> – élabore un plan d'action d'enseignements véritablement transversaux, et sans aucune abdication de la transmission culturelle, dont les résultats seront passionnants à observer quand l'équipe pédagogique retenue restituera ses travaux ».

[39] Il existe de nombreuses expériences de rapprochements entre les disciplines scientifiques et les enseignements industriels, elles sont moins fréquentes en matière de disciplines littéraires.

4.2.5. La liaison bac pro / BTS, un foisonnement d'initiatives qui s'installent progressivement

L'accueil des bacheliers professionnels en BTS est un sujet qui a été maintes fois abordé au cours des trois dernières années dans le cadre du programme de travail des inspections générales ou au sein de groupes académiques constitués à cet effet.

Si l'on pouvait penser qu'en la matière tout avait été dit, tout avait été fait, les travaux académiques conduits à l'occasion de l'axe 2 montrent que l'on est encore loin d'avoir complètement traité cette question notamment en ce qui concerne les changements de représentations que cela induit. De ce point de vue, la carte heuristique élaborée par les inspecteurs de l'académie de Dijon mentionnant pas moins de quarante points à aborder, montre l'ampleur de la réflexion en matière de réussite des bacheliers professionnels en BTS.

Pour autant, les équipes académiques sont réellement en marche et les inspecteurs travaillent de manière importante pour suivre les expériences, pour les évaluer et décider de leur reconduction, jusqu'à ce que certaines puissent même devenir des dispositifs académiques.

Si les modalités d'accompagnement peuvent être différentes selon qu'elles relèvent du pédagogique, de l'organisationnel ou du structurel, elles conduisent toutes à établir des liens plus étroits entre les LP et les STS. Bâties ainsi sur des relations de proximité entre les professeurs, entre les établissements, elles en deviennent plus riches en même temps que, trop personnalisées, leur généralisation à toute une académie devient plus complexe.

C'est pourtant ce qu'a souhaité amorcer l'académie de Versailles pour la filière sanitaire et sociale, en réunissant tous les professeurs de LP et de BTS à une journée de formation pour travailler ensemble à la rédaction d'un cahier des charges destiné à « *Faciliter l'intégration des élèves de bac pro services de proximité et vie locale en STS services et prestations des secteurs sanitaire et social* ». Le préambule de ce document fixe d'emblée comme condition essentielle de la pérennisation de la liaison bac pro / BTS que « *les professeurs puissent tisser des liens par une connaissance réciproque des référentiels de formation, par un partage d'activités communes dans des espaces temps clairement identifiés, par un travail sur des projets pédagogiques dans le cadre d'une réflexion pédagogique commune* ».

Sans citer l'ensemble des projets qui sont mis en place dans les académies, on peut en dégager un certain nombre d'invariant*s* facteurs d'efficacité :

- appariements des formations, des sections, des établissements d'origine et d'accueil entre eux ;
- conventions de partenariat entre établissements qui peuvent préciser notamment les échanges prévus, les manifestations conjointes, les activités communes, le partage des plateaux techniques, etc. ;
- positionnement[40] global de l'élève par rapport à son projet d'intégrer une STS (bilans de compétences, analyse de la motivation, des compétences méthodologiques, projection dans la vie d'étudiant, etc.) ;

[40] Une piste pourrait consister à élargir le champ du positionnement règlementaire (qui porte sur les aménagements de formation) à celui de l'accompagnement pédagogique.

- parcours de préparation aux exigences de STS (modules méthodologiques, travaux d'expression, réalisations en autonomie, travaux sur la confiance en soi, sur les comportements, développement de la réflexivité, stages de prérentrée, coaching méthodologique, etc.) ;
- suivi particulier des premiers mois d'accueil des bacheliers professionnels en STS (proximité avec les équipes enseignantes, séminaires d'intégration, valorisation des expériences professionnelles, attribution de responsabilités, etc.) ;
- mise en place de parrainages, de tutorats (enseignants, étudiants référents) ;
- travaux d'explicitation et d'appropriation des modalités de travail, d'évaluation ;
- perpétuation de l'accompagnement personnalisé et du soutien disciplinaire en STS.

Toutes ces modalités de prise en charge de la liaison bac pro / BTS viennent s'articuler utilement avec des dispositifs périphériques déjà institués comme les cordées de la réussite ou encore utiliser toutes les possibilités offertes par le e-learning et le numérique (MOOC, classe inversée, etc.)

On peut souligner ici que l'accompagnement peut déboucher sur une reconnaissance institutionnelle des efforts fournis par un jeune pour faire aboutir son projet d'orientation. Le dispositif « bac pro + » de l'académie de Poitiers participe de cette démarche puisque l'élève se voit délivrer une attestation officielle de sa capacité à s'engager dans une poursuite d'études. Cette valorisation peut aussi prendre la forme de points bonus pour l'affectation en STS.

Signalons enfin qu'il est souhaité, voire acté, par les équipes que la modulation des PFMP en classe de terminale est un facteur d'efficacité dans l'accompagnement des projets.

Tous ces ingrédients semblent contenus dans le cadre global de travail mis en place dans l'académie de Paris : travail important d'appariement des formations, travail en réseaux d'établissements, informations précises des acteurs (guide de l'enseignement professionnel), collaboration étroite voire intégrée des corps d'inspection.

Un exemple intégré de prise en charge de la liaison bac pro / BTS

[…] Dans le cadre du programme de travail académique, un groupe de travail relatif à la liaison bac pro / BTS a été mis en place à la rentrée 2013. Dix-neuf inspecteurs, IEN-ET-EG et IA-IPR en font partie. Les objectifs du groupe sont :
- de développer la mise en réseau d'établissements complémentaires pour favoriser l'accueil des bacheliers professionnels parisiens en STS et faciliter la collaboration des équipes,
- d'impulser une évolution des pratiques en diffusant des informations et des ressources, en pilotant des groupes de travail et en formant les enseignants pour permettre aux équipes :
- de faire évoluer leurs représentations par une connaissance mutuelle des formations,
- d'aider les élèves à construire leur parcours de formation,

- d'identifier les besoins des élèves pour mieux répondre aux exigences des référentiels.
- de développer l'exploitation d'outils de suivi numérique du parcours des élèves,
- de concevoir des outils pour valoriser les compétences acquises par les élèves en STS.

Les deux premières réunions du groupe ont été l'occasion d'échanger sur les actions de liaison déjà entreprises dans les établissements de l'académie. On peut en recenser une quinzaine, qui concerne aussi bien les formations des filières économie-gestion, sciences et techniques industrielles ou sciences biologiques et sciences sociales appliquées. Les inspecteurs pilotent, encadrent ou accompagnent l'ensemble de ces dispositifs.

À partir des actions engagées, le groupe a décidé de rédiger un vade-mecum des bonnes pratiques à destination des établissements. Il permettra aux équipes moins avancées dans la réflexion de disposer de quelques pistes de travail et à celles déjà lancées de les enrichir.

Par ailleurs, un site « Liaison bac pro / BTS » sera dès la rentrée à la disposition des équipes. Il leur permettra d'avoir accès facilement à l'ensemble des référentiels et programmes, au vade-mecum ainsi qu'à des actions « clés en main » transférables dans leur établissement.

Toutes les productions du groupe sont déposées sur le réseau social SYNERGIE. Cet outil, développé par la direction des systèmes d'information (DSI) du rectorat de Paris, vise à favoriser la communication et le travail collaboratif. Son objectif est également l'archivage des documents et des productions réalisées.

Le *Guide de la voie professionnelle rénovée rentrée 2014* de l'académie de Paris comprend désormais une partie consacrée à la liaison […] Ce Guide de la voie professionnelle, rédigé par le collège des IEN-ET-EG, rappelle le cadre réglementaire applicable en lycée professionnel et fournit des recommandations pédagogiques. Accessible en ligne, il a une finalité pratique et constitue une base de travail pour les équipes de direction, éducatives et pédagogiques, notamment dans le cadre des travaux de rentrée. Il fait l'objet d'une mise à jour annuelle coordonnée par un groupe de travail académique composé d'IEN-ET-EG.
Différents point y sont abordés :
- les formations : baccalauréat professionnel, CAP, BEP-diplôme intermédiaire, brevet des métiers d'art, SEGPA et 3ème prépa-pro.
Les domaines disciplinaires, enseignements généraux et enseignements professionnels,
- les mesures et dispositifs transversaux : PFMP, accompagnement personnalisé, enseignements généraux liés aux spécialités, CCF, etc.
- les voies de formation : initiale sous statut scolaire, initiale sous statut d'apprenti et continue sous statut de stagiaire.

4.3. Les perspectives

Nous constatons combien finalement à travers le traitement des ruptures et continuités pédagogiques au service de la réussite scolaire et de la poursuite d'études, les équipes d'inspecteurs ont largement investi le champ de l'accompagnement pédagogique des parcours. Qui peut s'en étonner alors qu'il représente un défi majeur posé au système éducatif pour la scolarisation des élèves de l'enseignement professionnel (et pas uniquement eux) ? Même si les contextes d'enseignement peuvent paraître de plus en plus difficiles, la dynamique d'innovation est toujours présente et, à la lecture des bilans des expérimentations, les inspecteurs, les enseignants éprouvent toujours autant de plaisir à travailler ensemble ces questions pédagogiques. Il reste cependant des chantiers à conduire, à approfondir.

4.3.1. Poursuivre le rapprochement entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels

Des inspecteurs l'ont écrit : « *c'est par les premiers signaux faibles de réussite dans les enseignements généraux que les élèvent renouent avec la réussite* ». Il est maintenant assez clairement établi que les enseignements généraux prennent sens avec les enseignements professionnels, tout comme les spécialités professionnelles portent en elles des exigences didactiques qui peuvent conduire à de hauts niveaux d'abstraction. Les pratiques pédagogiques conjointes doivent être encore explorées car désormais la réussite scolaire passe l'installation d'espaces permettant de croiser les regards disciplinaires. Certains réclament une mobilisation plus grande des inspecteurs et (donc) des professeurs d'enseignement général dans ces travaux sans risque « d'instrumentation ou d'inféodation » entre les disciplines. Il en est ainsi de bon nombre de projets en Martinique qui établissent des liens étroits entre les pratiques professionnelles (bâtiment, cuisine, etc.) et les enseignements d'histoire ou de lettres.

4.3.2. Approfondir la question de l'évaluation des acquis des élèves

La question de l'évaluation des acquis des élèves n'a pas été réellement traitée et plusieurs académies regrettent de ne pas avoir eu le temps d'y réfléchir. L'évaluation a pourtant souvent été effleurée quand par exemple ont été évoqués les livrets de suivi des compétences ou encore les expérimentations de « classe sans notes » mais sans que cela se traduise par une réflexion collective des inspecteurs. Les questions sont encore nombreuses pour prétendre intégrer dans le modèle pédagogique de l'enseignement professionnel, un modèle d'évaluation cohérent et lisible par tous. Le CCF pourrait aussi faire l'objet de travaux interdisciplinaires et inter degrés.

4.3.3. Développer les mises en réseau des établissements

La mise en réseau des établissements reste difficile, observent les inspecteurs alors même que c'est une forme d'organisation adaptée, voire indispensable pour traiter de l'accompagnement des parcours. La continuité pédagogique est aussi une continuité géographique et c'est pour cela que tous les travaux de cartographie des parcours, d'appariement d'établissements entre eux conduisent à ne pas perdre l'élève en cours de chemin. Un autre élément essentiel est que la logique de parcours nécessite de reconsidérer l'offre de formation au sein d'un réseau d'établissements qui ne soit pas simplement une organisation permettant de fluidifier les parcours mais qui soit source de mutualisation et de partage d'expériences.

Derrière la questions des parcours, l'orientation reste une préoccupation très présente dans les contributions mais elle apparaît trop souvent comme un moyen ou un résultat, rarement comme un constituant à part entière de l'accompagnement pédagogique ; de ce point de vue, on pourrait se demander par exemple si l'accompagnement pédagogique des parcours ne vise pas implicitement l'acquisition d'une compétence générique à s'orienter tout au long de la vie ; l'expertise des IEN-IO pourrait alors être plus largement sollicitée

Conclusion

Il ressort de la lecture de l'ensemble des contributions une prise de conscience non seulement de la grande diversité des projets et des expérimentations menés sur les terrains académiques, mais plus encore, de la capacité importante des corps d'inspection à les collecter et les analyser. En cela, l'objectif premier de pouvoir saisir la réalité de l'enseignement professionnel à travers les trois focales proposées a été atteint.

Cette première année de mise en place de l'axe 2 n'a pas réellement permis de développer une réflexion plus prospective ou modélisante. Le manque de temps, la charge de travail et la mobilisation inégale des inspecteurs l'expliquent en grande partie. Il faudra donc encore poursuivre les travaux sur ces thématiques.

Vérification est faite que les trois dimensions de socialisation, professionnalisation et scolarisation ont des traductions concrètes et génèrent des dynamiques dans les établissements. Les travaux montrent également qu'elles interagissent en permanence au sein de projets et de dispositifs. Il y a donc là un cadre suffisamment large pour appréhender l'enseignement professionnel dans toute sa diversité.

On peut cependant espérer que les académies puissent s'intéresser davantage aux apprentissages sociaux et culturels et que la prise en charge des projets d'insertion soit plus généralisée. De ce point de vue, l'expérimentation QualÉduc d'autoévaluation des établissements peut constituer un cadre porteur au sens où bon nombre des indicateurs mobilisés renvoient aux trois thématiques décrites ici.

Le regard posé sur l'ensemble des travaux conduit à penser que la réflexion sur l'enseignement professionnel est à une période charnière :

- tout indique que les tentatives sont nombreuses pour dépasser les clivages traditionnels (scolarisation vs professionnalisation, insertion vs poursuite d'études, théorie vs pratique, savoirs vs compétences, enseignements généraux vs enseignements professionnels, culture générale vs spécialisation professionnelle) ;
- des modèles émergent des contributions, ils peuvent donner du sens à la réalité très éclatée de l'enseignement professionnel. *L'alternance pédagogique, la logique de parcours, la démarche de projet, l'accompagnement, l'hybridation pédagogique* constituent ainsi des cadres de réflexion qui doivent continuer de s'enrichir de l'expertise de multiples acteurs, y compris de celle des chercheurs.

Il est à craindre que tous les obstacles n'aient pas encore été levés, mais ces premiers travaux constituent la promesse de collaborations intellectuelles encore plus étroites à condition de pouvoir inciter plus encore les inspecteurs à travailler ensemble.

QUATRIÈME PARTIE – Priorité 3 : Enseigner à l'heure du numérique

1. Cadre général de la réflexion

Entre fortes attentes et inquiétudes, le numérique pénètre aujourd'hui tous les espaces sociaux, qu'ils soient privés ou professionnels. De nombreux projets sont en cours pour qu'il soit mobilisé dans les pratiques d'enseignement et dans les situations d'apprentissage. Il porte l'obligation d'une approche et d'une organisation pédagogiques différentes et s'inscrit dans des processus d'innovation et d'expérimentation. Mais le numérique questionne aussi fortement les contenus des enseignements définis jusqu'ici dans les programmes ; l'éducation aux médias et à l'information (art. 53)[41], la formation à la compréhension et à l'usage autonome des médias (art. 45) sont désormais inscrits dans la loi. Enseigner à l'heure du numérique est une priorité de la refondation de l'École.

La question du numérique a fait l'objet d'études régulières aussi bien par la DGESCO avec son réseau de conseillers TICE qu'au travers de plusieurs rapports de l'inspection générale, en particulier pour ce qui concerne les plans d'équipement (ENR, DUNE), les équipements individuels des élèves (Landes, Corrèze), les infrastructures et équipements, les dispositifs d'assistance maintenance, le déploiement des ENT et la place des collectivités territoriales. De toutes ces études, il ressort clairement que l'outil numérique n'est pas magique, qu'il peut ne rien changer seul : l'enjeu est essentiellement pédagogique comme le rappellent aussi les analyses de *European schoolnet*.

Sur ces différentes questions existe aujourd'hui une vision assez précise des réalités académiques, des EPLE et des écoles. On sait également que dans bien des cas les difficultés techniques sont un frein au développement de pratiques pédagogiques mobilisant des outils, services et ressources numériques.

Cette priorité 3 invitait à quitter le cadre général des rapports et études précédentes sur le numérique pour s'intéresser, avec les corps d'inspection territoriaux, à ce qui se passe dans la classe, dans le quotidien ordinaire de l'acte pédagogique. Il se dit beaucoup de choses, la communauté scolaire a quelques intuitions, parfois quelques *a priori* : tout cela mérite d'être regardé de près tant du point de vue de l'élève que du professeur et des contenus d'enseignement.

Pour l'école, se trouvent questionnées les évolutions des compétences et des connaissances attendues chez les élèves ainsi que celles des contenus d'enseignement et des innovations didactiques. Il s'agit aussi de repérer l'impact sur le métier d'enseignant, sur les pratiques pédagogiques, sur l'évaluation.

L'objectif est donc en particulier de repérer les pratiques innovantes, efficaces, avec un certain caractère de pérennité, pour faire certes un état des lieux, mais aussi pour permettre une réflexion prospective sur ces pratiques et sur leur éventuelle dissémination.

La priorité 3 a été déclinée en trois thématiques, trois regards complémentaires portés sur l'acte pédagogique qui ne peuvent faire l'économie d'un regard posé sur la politique académique en

[41] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

matière de numérique, sur la stratégie développée et sur les modes de pilotage et de coordination au niveau local.

2. Regard global sur les travaux académiques

Les travaux autour des différents sujets ont indéniablement mobilisé les corps d'inspection et les académies. Le volume des différents retours en atteste. La variété des travaux, autant dans la forme qu'ils ont prise que dans les objets même auxquels ils se sont intéressés, ne permet donc pas de construire une synthèse nationale, qui d'ailleurs n'aurait pas grand sens.

La façon dont les académies se sont emparées des priorités et sujets proposés donne de premières indications sur la réalité de cette priorité dans les académies et sur une forme de difficulté qu'il y a à la traiter.

Majoritairement, la priorité 3 a permis aux académies de réaliser un point d'étape sur leurs pratiques, en décrivant leurs actions, au-delà même des sujets proposés (au détriment parfois des sujets proposés). Certaines académies ont estimé nécessaire de préciser le contexte et l'organisation académique concernant le numérique avant même de s'intéresser aux différents sujets. Elles y ont sans doute vu l'occasion de communiquer sur la mise en place des nouvelles structurations du numérique éducatif au niveau local après la création au plan national de la direction du numérique pour l'éducation (DNE).

L'ensemble des restitutions académiques des inspecteurs généraux fait l'objet d'une première analyse globale, dont les lignes de force sont les suivantes :

- à quelques rares exceptions, les travaux ont porté sur les premier et second degrés, même si dans le second degré l'enseignement professionnel est peu ou pas mentionné ;
- la nature des travaux effectués par les corps d'inspection ou transmis par eux relève de différentes catégories (enquêtes à périmètre plus ou moins vaste, inventaires d'actions ou de pratiques, réflexions sur les sujets eux-mêmes, travaux d'un observatoire du numérique, éléments prospectifs, production d'outils). On peut donc dire que les travaux de l'axe 2 se sont bien déroulés « sur pièce et/ou sur place », sur des périmètres géographiques plus ou moins vastes ;
- la priorité concernant le numérique a été généralement traitée dans son ensemble de manière globale et synthétique, sans que les travaux des inspecteurs répondent toujours aux questions posées ou aux pistes de travail proposées. Cela renvoie sans doute à la difficulté sur ce sujet à isoler ce qui relève de telle ou telle problématique, ou à la difficulté à traiter un sujet de façon exhaustive sur un territoire donné.

Majoritairement les inspecteurs se sont livrés à des inventaires d'actions et de pratiques fondés sur l'observation et/ou l'entretien, notamment en inspection, sans que cette démarche soit systématique à l'échelle d'un territoire. Quelques académies se sont lancées dans un rigoureux et vaste travail d'enquête sur les usages à partir de la déclaration des acteurs (par exemple, en Guyane et dans l'académie de Besançon). Plus nombreuses sont celles qui tentent d'outiller les enseignants et personnels d'encadrement (vadémécum, outils d'observation, construction de cartographies) pour avoir une meilleure connaissance de l'état des lieux pour mieux repérer et mieux agir, pour mettre

les professionnels en relation (par exemple, dans les académies de Rennes, Grenoble). Seules deux académies ont signalé un travail systématique de « positionnement évolutif » des écoles et établissements dans leur « avancée numérique » (Créteil, Bordeaux).

Dans le cadre particulier du travail sur la priorité 3, peu d'éléments prospectifs ont été recensés ou formulés (dans six académies seulement). Les éléments réflexifs restent généraux et souffrent d'un manque de quantification : on a du mal à savoir si les pratiques innovantes citées sont majoritaires ou restent exceptionnelles.

3. Analyse de la réflexion menée en académie

Parmi les huit sujets proposés seuls trois ont été massivement explorés dans les académies :

- Les conditions et pratiques de travail des élèves (sujet 11)
- Le métier d'enseignant (sujet 15)
- Les pratiques pédagogiques (sujet 16)

Ces trois sujets ont recueilli à eux seuls les suffrages de vingt-six académies. Il y a fort à parier que ce choix révèle les préoccupations majeures :

  - centration sur l'acte pédagogique et l'activité de l'élève d'une part,
  - évolution du métier d'enseignant de l'autre.

On sent bien chez les responsables académiques la volonté de s'intéresser à ce qui se passe dans la classe, d'intervenir sur cette dimension pour influer sur l'évolution des pratiques, espérant ainsi gagner en efficacité pédagogique.

Il est à noter que, dans le travail qui a été conduit, les frontières entre les sujets n'ont pas été considérées comme étanches : il est parfois difficile de savoir si on s'intéresse aux pratiques du maître ou à celles de l'élève. Dans le domaine du numérique cette différence est pourtant fondamentale, elle fait souvent la différence entre des pratiques nouvelles et la reconduction « modernisée » de pratiques plus conventionnelles.

3.1. Thématique 1 – Les conditions et les pratiques de travail des élèves (sujet 11)

Le sujet était ainsi présenté dans le document de présentation de l'axe 3 : « Le numérique offre une réelle opportunité pour la mise en place de formes pédagogiques innovantes, plus adaptées aux besoins des élèves, permettant un réel travail de collaboration et de coopération. Il permet également de repenser l'articulation entre situations d'apprentissage et activités d'entrainement, activités individuelles et collectives, activités en classe et hors la classe, activités dans l'établissement ou l'école et le domicile. Il interroge également sur la place des ressources dans les apprentissages des élèves et sur l'articulation entre ce qui doit être mémorisé et ce qui peut se retrouver dans la « mémoire externe » que constitueraient les bases de données numériques.

Souvent ces pratiques se construisent sur un substrat pédagogique innovant, le numérique ne vient que les conforter. Dans d'autres cas c'est l'outil numérique qui stimule l'innovation et facilite les évolutions pédagogiques ».

3.1.1. Des conditions de travail perçues d'abord comme un environnement matériel dont la qualité dépend des collectivités et de l'État

Travailler la question des conditions de travail des élèves a permis d'établir, de compléter ou d'affiner un état des lieux ou un état d'avancement du déploiement matériel du numérique (infrastructures, matériels, services, ressources) dans les écoles et établissements. Il n'est pas surprenant que soit systématiquement rappelée dans ce cadre la collaboration essentielle entre les collectivités et l'État en termes de complémentarité dans la répartition des compétences.

Si ce travail en commun est souvent présenté comme un véritable levier au service de la politique ministérielle d'intégration du numérique dans l'école, ce peut être aussi un redoutable frein là où les relations sont difficiles, où les responsabilités respectives ne sont pas assumées, où les capacités financières sont fragiles.

La situation du premier degré est systématiquement rappelée comme singulière au regard de la multiplicité des interlocuteurs et du peu de structuration du niveau local. À côté de villes ou de territoires aux programmes ambitieux, demeure une situation extrêmement hétérogène et peu favorable au développement et à la banalisation de pratiques numériques même s'il est rappelé que le dispositif « école numérique rurale » a été bénéfique et a créé un fort effet d'entrainement.

Lorsqu'une évolution est perceptible, elle relève d'une volonté d'organisation des collectivités territoriales (intercommunalité, élargissement des compétences du conseil général) ou de la structuration lancée par l'État (création de GIP éducation).

La réussite ne tient pas seulement à l'articulation entre l'État et les collectivités. Les travaux académiques mettent en évidence les effets positifs d'une restructuration des académies vers une synergie des moyens et des compétences de l'ensemble de services ou acteurs concernés par le développement des pratiques du numérique à l'école au sein de « pôles numériques ».

Ces pôles présentent une organisation et une articulation plus efficaces des services rectoraux (direction des services informatiques, services pédagogiques en charge du numérique, services de formation), une mobilisation concertée des moyens et expertises du réseau CANOPE académique (édition, formation, conseil), l'association des ESPE (formation et recherche) à la réflexion et à l'action (par exemple, dans les académies de Créteil, Limoges). Ces dispositifs, dans lesquels l'implication des corps d'encadrement est notée comme indispensable, sont généralement en prise directe avec les usagers qui sont eux-mêmes associés aux projets et expérimentations. Dans quelques cas les éditeurs et les industriels sont également associés (dans l'académie de Créteil, par exemple).

3.1.2. Les pratiques des élèves, un territoire encore largement inconnu

Ainsi que le note un rapporteur (Limoges) :

> *« Les éléments recueillis montrent (…) une situation hétérogène du point de vue des usages du numérique, conditionnée à la fois par le déploiement fonctionnel des*

matériels utilisés, mais aussi par la maîtrise et le recul de l'enseignant sur les usages possibles dans ses classes, condition clef d'usage efficace pour les apprentissages des élèves. Suivant l'importance des différents plans d'équipement, mais aussi de formation et d'accompagnement des enseignants, des différences peuvent apparaitre entre les écoles, collèges et lycées ».

Là où des expérimentations sont mises en place, les responsables académiques ont une idée relativement précise des situations pédagogiques proposées et de l'activité des élèves. Ces expérimentations sont suivies, accompagnées, les enseignants sont formés, les effets souvent évalués. En revanche le quotidien banal des élèves sur l'ensemble du territoire est largement méconnu (c'est ce qui ressort des remontées concernant l'académie d'Orléans-Tours par exemple). Comment le numérique a-t-il pénétré le quotidien de la classe ? Quel est le temps d'exposition des élèves aux outils et services numériques ? Quelle utilisation par les élèves eux-mêmes de ces outils et services ? Quelles situations d'apprentissage nouvelles ? Quelles organisations scolaires ? Quelles articulations entre les différents temps de l'élève ? Quelle prise en compte des usages sociaux des élèves et des éventuels transferts de compétences ? Autant de questions qui restent sans réponses.

Quelques académies ont pris des initiatives pertinentes pour alimenter un « tableau de bord des usages » à partir d'enquêtes à grande échelle et/ou d'observations ciblées lors des inspections ou visites d'établissements et d'écoles. Ces pratiques mériteraient d'être généralisées pour cerner au plus près la réalité numérique des écoles et établissements. Sans être exhaustives, ces données apportent des éléments de connaissance intéressants.

Cependant la question des pratiques des élèves, que l'entrée soit disciplinaire ou transversale, est majoritairement abordée sous l'angle des outils et services mis à disposition, rarement sous l'angle des objectifs et situations pédagogiques. Les exemples les plus cités sont la balladodiffusion, les jeux vidéo, l'utilisation du tableau numérique interactif, l'usage des tablettes.

Nulle surprise alors de constater que souvent ces outils et services s'insèrent dans des pratiques et organisations pédagogiques conventionnelles sans les modifier. Le constat sur les usages pédagogiques du numérique des élèves reste très décevant. Dans une académie (Besançon) très engagée et active, on fait un bilan amer :

« En prenant en compte les données liées à des usages pédagogiques mettant les élèves en interaction avec l'enseignant, les services numériques (cahier de texte, site, services de distribution ou de collecte de documents, messagerie…) ou les ressources numériques, on constate que les enseignants usent essentiellement d'une pédagogie conventionnelle. Les usages réels des élèves en classe restent encore une activité insuffisamment développée. On constate (…) un manque d'interactivité (usages évolués du cahier de texte par dépôt de devoirs ou lien vers la plateforme de formation en ligne), ou encore d'usages avancés (plateforme en ligne, usage des tablettes…) ».

Considérer le numérique trop exclusivement comme un outil, alors qu'il est d'abord le contexte dans lequel nous évoluons aujourd'hui, c'est sous-estimer les incidences de ce contexte sur les activités humaines et sur les composantes de notre culture notamment sur la culture scolaire. Est-il souhaitable d'envisager l'apprentissage, l'enseignement, les contenus disciplinaires en intégrant à plus ou moins forte dose des outils et services numériques, ou doit-on repenser les modalités

d'enseignement, les conditions d'apprentissages et les contours disciplinaires dans un monde digital ?

Ce qui apparait, parfois en filigrane, dans les travaux académiques, c'est que l'entrée par les outils n'a d'intérêt que si elle s'appuie sur une puissante réflexion pédagogique et didactique qui reconsidère la question de la transmission des savoirs et l'acquisition de compétences avec de nouvelles approches. L'ambition numérique pour l'école se présente alors comme un enjeu fondamentalement pédagogique. Les réflexions académiques le soulignent fréquemment.

Quelques académies (Reims, par exemple) adoptent une position plus équilibrée en s'engageant dans un processus de conduite du changement qui vise à repenser les pratiques de travail des élèves au service d'un apprentissage plus efficace en utilisant les potentialités du numérique. Les entrées sont alors très différentes :

- soutenir les apprentissages fondamentaux grâce à la richesse des situations pédagogiques ;
- favoriser les échanges et la collaboration entre les élèves ;
- différencier les apprentissages ;
- travailler la langue à partir de documents authentiques ;
- élaborer un exposé en mobilisant des ressources variées pertinentes ;
- valoriser le travail personnel de l'élève dans l'évaluation des compétences.

Si l'entrée par les outils est de toute évidence une nécessité pour faire pénétrer le numérique dans l'école, il y a urgence à le penser au service d'objectifs d'apprentissage et de formation, pour l'ancrer définitivement dans une évolution des pratiques pédagogiques au service de la réussite des élèves. Ainsi que l'affirme le groupe de réflexion de l'académie de Martinique : « *L'entrée du numérique ne remplace pas une réflexion pédagogique ou didactique classique, elle en renouvelle les enjeux et la rend plus que nécessaire* ».

3.1.3. Des « îlots » d'innovations prometteuses, des réussites patentes, mais une généralisation difficile des usages

Sur ce point les réflexions convergent toutes. Tout d'abord, il n'existe pas de vision consolidée des usages du numérique dans les académies, tant du point de vue pédagogique que du point de vue des moyens engagés.

Comme le précise le rédacteur de la synthèse de l'académie de Versailles :

> *« Le numérique aide les élèves à comprendre : ils doivent s'interroger davantage sur leur démarche ; l'outil numérique les aide à visualiser et à transférer les acquis. Il permet une plus grande proximité entre les élèves, y compris sur le plan géographique : le travail scolaire les conduit à dépasser leurs relations de type réseau social, ils doivent coopérer sur des tâches communes en classe ou en se réunissant à la maison. Il invite à une plus grande proximité avec le professeur, tant en classe qu'en dehors de la classe. Cependant les usages et outils habituels des élèves restent peu utilisés voire découragés ; les élèves échangent fréquemment*

des vidéos, des musiques et sont familiers du changement de format, les élèves ont coutume d'utiliser plusieurs médias numériques et alternent de manière très rapide et fréquente entre eux, ils utilisent leur portable pour tout : photographier, filmer, communiquer… ».

Ainsi les conditions et pratiques scolaires des élèvent ne changent que si les pratiques des enseignants évoluent, invitant alors les élèves à des pratiques nouvelles, exigeant des élèves des modalités de travail elles aussi nouvelles. À côté d'un « numérique social » très développé, le « numérique scolaire » est certes dépendant des équipements et services proposés mais surtout de la volonté des enseignants à faire évoluer le cadre habituel de leur enseignement et la conception des apprentissages qu'ils proposent. Ceci est particulièrement vrai pour ce qui concerne la demande scolaire d'usage du numérique à la maison. Le problème n'est pas tant la question du numérique que celle de la réflexion sur le travail personnel de l'élève, sur son intérêt, sur son articulation avec le travail en classe (réflexion conduite dans l'académie de Besançon).

Dans les secteurs d'innovation, les propositions des remontées académiques peuvent se classer en deux types d'initiatives :

- **le numérique au service de l'apprentissage des élèves**
  - **participer – être actif** : l'usage des outils collectifs est pensé en vue de développer la participation des élèves, de solliciter leur contribution, de les impliquer dans la construction de leurs compétences, d'articuler l'individuel et le collectif.
  - **individualiser – évaluer** : les dispositifs mis en place permettent un développement des activités en groupe de besoins et/ou de compétences et permettent d'accompagner les apprentissages des élèves (renforcement, approfondissement, remédiation, différenciation des rythmes) par l'utilisation d'outils numériques individuels.
  - **disposer de ressources variées** : l'exposition des élèves à une variété de ressources de qualité donne la possibilité d'aborder les notions et les concepts par de voies diverses et complémentaires et renforce les apprentissages. Les documents proposés sont souvent des documents authentiques et actualisés.
  - **produire :** c'est la diversification des types de productions possibles (en autonomie ou non, seul ou en groupe) qui est présentée comme un atout : activités de traitement de texte, diaporamas, modélisation de schémas de pensée, cartes heuristiques, simulations, enregistrements audio et vidéo, photographies…
  - **collaborer** : le recours à la construction collective de contenus tout autant que la communication de ces contenus à l'aide de plateformes d'échange apparait comme un moyen de faciliter les échanges de points de vue, les controverses et contribue à l'acquisition des savoirs et au développement des connaissances.

Dans les observations effectuées en académie, là où le numérique apparait comme pertinent dans les apprentissages des élèves, c'est là où il facilite la mise en place de situations authentiques, propose une articulation structuration – expression - communication, encourage la différenciation pédagogique, invite à l'autonomie et à l'auto-évaluation.

- **le numérique pour l'aide au travail de l'élève**

  - **anticiper, préparer** : des initiatives du type « classes inversées » engagent les élèvent à s'inscrire dans un processus d'apprentissage qui débute à la maison et se poursuit à l'école. La qualité des contenus proposés et leur attractivité sont déterminantes pour la réussite de ces dispositifs.

  - **stocker, retrouver, revoir, réviser** : les situations les plus pertinentes sont celles dans lesquelles l'élève construit progressivement son propre « environnement d'apprentissage » où se constitue une mémoire des apprentissages en vue de la mobilisation des contenus dans des situations de travail (traces du cours, notes personnelles, illustrations, exercices…).

  - **se documenter** : l'accès à distance à des ressources mises à disposition par l'établissement est présenté à la fois comme un facteur d'équité mais aussi comme un moyen de rendre possible le travail personnel de l'élève (dans et hors l'école).

3.2. Thématique 3 – Le métier enseignant (sujet 15)

Dans la thématique 3, « L'évolution des pratiques professionnelles », le sujet 15 était ainsi présenté : « *Influencés par leur pratiques sociales, de plus en plus d'enseignants utilisent le numérique pour l'exercice de leur métier* ». Cette utilisation « personnelle - professionnelle » est diverse selon le degré d'acculturation des enseignants. Utilisation du traitement de texte pour la mise en forme des cours, participation à des réseaux professionnels d'échange, veille active sur des sites professionnels, mise à disposition de scénarii pédagogiques…, l'inventaire est large.

Les potentialités du numérique au service du métier sont sans doute encore largement sous exploitées.

Il s'agira donc d'identifier les utilisations du numérique par les professeurs et les réponses éventuelles données par les dispositifs de formation proposés pour permettre leur développement et leur généralisation ».

3.2.1. Des pratiques qui se banalisent sans pour autant modifier les contours du métier

Certains usages des outils numériques comme le signalent plusieurs remontées faites par les inspecteurs généraux (dans l'académie de Marseille, notamment) semblent définitivement banalisés pour au moins trois raisons.

La première, c'est une volonté ministérielle forte de proposer des services accessibles uniquement par internet, par l'ENT ou non (documentation administrative, gestion et suivi de carrière, applications « métier »…), voire de rendre obligatoire la mise en place de services (cahier de textes en ligne).

La deuxième relève du « confort professionnel » : avoir la possibilité d'effectuer un certain nombre de tâches depuis le domicile (alimentation des bulletins de classe, …) fait gagner à certains enseignants du temps, permet souvent de travailler dans de meilleures conditions.

La troisième relève d'un transfert direct d'habitudes personnelles dans le champ professionnel (utilisation d'internet pour trouver de la documentation ou la réponse à des questions, y compris pédagogiques).

Si le métier d'enseignant au sens large en est modifié, les approches et pratiques didactiques et pédagogiques ne bénéficient pas de la même évolution.

Dans le second degré, le cahier de textes en ligne en est un bon exemple. Soit il est la transposition en ligne du cahier de texte papier (alimentation plus ou moins fournie en fin de cours, exercice solitaire…). Soit sa mise en place est l'objet d'une politique pédagogique de l'établissement, parce que, par la mise en ligne, il donne à voir les cohérences (ou incohérences) des équipes et d'une réflexion collective (quel peut être l'usage « augmenté » d'un cahier de texte pour l'élève, en quoi apporte-t-il une plus-value au travail personnel de l'élève (accès à des enrichissements en ligne, exerciseurs, tutoriels d'approfondissement …) ? Que donne-t-il à voir et à qui ? Comment permet-il la régulation du travail personnel de l'élève entre les différentes disciplines ?

On voit à travers cet exemple le rôle essentiel du pilotage pédagogique pour passer d'un usage conventionnel à un renouvellement des pratiques dans une dynamique collective.

3.2.2. Le numérique, facteur de changement du contexte de l'école

- **Des ressources, multi formes, multi supports, de fiabilité incertaine**

Le recours quasi systématique à internet pour accéder à de la documentation et à de l'iconographie pédagogiques, la multiplicité des supports, la variété des offres, confrontent l'enseignant à trois enjeux majeurs qui exigent de lui l'acquisition de nouvelles compétences fortes :

- face à l'inflation des informations en ligne, l'enseignant doit posséder de solides références en matière d'éducation aux média et à l'information (EMI). Il doit être en capacité de trier, de sélectionner, d'organiser l'information pour en produire de nouvelles. C'est une compétence nécessaire pour son usage personnel mais indispensable dans la mesure où l'EMI est un enseignement qui apparait dans la loi d'orientation, obligatoire au collège et transverse à toutes les disciplines ;

- dans un univers où la ressource pédagogique est encore peu structurée de manière homogène et où la qualité tient plus à la recommandation qu'à l'indexation, la capacité de l'enseignant à choisir la ressource adaptée tient essentiellement à son niveau d'expertise pédagogique. Cette expertise lui permet d'analyser les ressources disponibles, de les confronter, de les choisir en fonction de l'usage qu'il veut en faire, de les adapter le cas échéant au niveau de ses élèves ;

- la maîtrise des éléments essentiels du droit d'auteur devient un aspect incontournable dès lors que l'on utilise des ressources, qu'on les produit ou qu'on les publie.

- **Des élèves ultra connectés, une école en décalage**

Un rapporteur d'Aix-Marseille signale ainsi que :

> *« Les élèves changent. Ultra connectés, ils communiquent en permanence par sms, téléphone, visioconférence, forum, chat, réseaux sociaux. Leur quotidien est*

l'échange synchrone et asynchrone : informations, photos, vidéos, sites internet, connaissances etc. Internet est pour eux le premier réflexe lorsqu'ils sont confrontés à un questionnement, à un problème. Leur rapport aux savoirs s'articule entre des autorités multiples, parfois en concurrence et dont la pertinence repose principalement sur la recommandation. Les outils mobiles et les réseaux de télécommunication leur permettent d'y avoir accès à n'importe quelle heure et dans n'importe quel lieu ».

Cette apparente facilité d'accès à la connaissance, comme cela est signalé pour l'académie de Poitiers, est sans doute le problème de fond auquel l'école et les enseignants sont confrontés en première ligne. Ces derniers passent d'une forme d'exclusivité à une forme de concurrence dans l'accès aux contenus. Ils doivent posséder un niveau de maîtrise accru dans leur discipline à la fois pour ne pas redouter la confrontation avec les interventions des élèves mais aussi pour être en capacité de les aider à structurer, à organiser des contenus et des informations multiples.

Le numérique proposé à l'école est relativement éloigné de ces usages sociaux : « *le monde éducatif raisonne sur des représentations datées des élèves et décalées des usages numériques* » signale le groupe de réflexion de Poitiers. Il n'est pas certain qu'il doive les intégrer sans discernement. Il ne peut en revanche les ignorer au risque de se priver, dans le cadre scolaire, des compétences que développent les élèves dans leurs pratiques personnelles.

- **Des formes et des moyens de communication toujours plus diversifiés**

La multiplication des outils de communication expose les enseignants à des pratiques rénovées en matière d'échange d'informations et de communication avec leurs différents interlocuteurs. Ces nouvelles modalités de travail exigent d'eux la connaissance et la prise en main des outils tout autant qu'une capacité accrue à adapter leur registre d'échange et maîtriser différentes formes d'écriture :

- les échanges avec l'institution (services académiques, administration de l'établissement, corps d'inspection) : l'utilisation de la messagerie électronique s'est banalisée, elle simplifie et dédramatise les relations, en même temps qu'elle modifie le temps de travail des enseignants ;

- les relations avec les pairs (équipes de classe, équipes disciplinaires, d'école) : dans ce domaine également les usages d'échanges à distance se multiplient, du simple échange d'informations à l'organisation d'activités pédagogiques en passant par le partage de ressources et de pratiques ;

- les échanges avec les parents : ils offrent un panorama plus contrasté selon les académies : même lorsque ces échanges se développent, c'est de manière très inégale. Dans tous les cas ils exposent plus les enseignants que la traditionnelle rencontre parents / professeurs ;

- la relation avec les élèves : elle se développe notamment dans les propositions de travail en ligne et leur correction et les échanges par courriels en accompagnement des cours. L'animation de forum, la participation à des plateformes de e-learning, la création de blogs de classe engagent les enseignants innovants dans un travail exigeant, qui dépasse le cours et l'horaire hebdomadaire, qui accroit sensiblement la charge de travail et mobilise des compétences nouvelles souvent inexplorées en formation initiale et continue.

3.2.3. Des composantes du métier à interroger, des savoir-faire nouveaux à développer

Le groupe de réflexion de l'académie d'Aix-Marseille propose cette analyse de :

> *« ce qui est remis en cause par le numérique : Les institutions d'enseignement demeurent des lieux incontournables, notamment pour certifier les apprentissages, toutefois leur mode de fonctionnement caractérisé par " un lieu - un groupe d'élèves - une plage horaire" et un rapport au savoir centré sur l'enseignant, est de plus en plus orthogonal à l'évolution de notre société. Le rôle de l'enseignant doit évoluer. Actuellement diffuseur d'un savoir et d'un apprentissage structuré, dans un cadre spatio-temporel et à un groupe d'élèves fixés, il devrait pouvoir intégrer plus de modularité et accompagner individuellement l'élève dans son apprentissage, orchestrer la production du savoir des élèves (classe / pédagogie inversée). Pour ce faire il faudrait passer d'un modèle enseignant / groupe d'élève (souvent considéré à tort comme homogène) à plusieurs enseignants / plusieurs individualités d'élèves.*
>
> *Il faut admettre que l'éducation ne se fait plus seulement à l'école, il est urgent de se poser la question de ce que nous pouvons faire pour proposer des contenus, une organisation de l'enseignement apprentissage et un accompagnement qui irait au-delà des horaires scolaires ».*

Ce changement de métier est présenté dans de nombreuses académies comme nécessitant de revisiter les fondamentaux de l'identité professionnelle des enseignants (qu'est-ce que préparer la classe, transmettre, instruire, éduquer… dans une société numérique ?) mais aussi comme s'accompagnant d'un besoin de nouveaux savoir-faire qui invitent au travail en équipe et à la collaboration. Ce qui est signalé dans le cadre des réflexions académiques qui se sont appuyées sur les pratiques des enseignants les plus engagés dans le numérique, ce sont deux dimensions :

- La création de contenus et leur mise à disposition : dans ce domaine les équipes s'interrogent sur le temps nécessaire à la scénarisation des contenus, à la création de parcours d'apprentissage et à la maîtrise didactique requise pour créer des « produits » de qualité à destination des élèves. La réflexion va même jusqu'à imaginer une certaine spécialisation des compétences au sein des établissements et des écoles pour que « *les élèves bénéficient du meilleur* » (académie d'Aix-Marseille) et que la charge des enseignants ne soit pas exponentielle.

- La mutualisation et la collaboration : même si ces pratiques sont indiquées comme peu fréquentes (académie de Nantes), elles sont jugées intéressantes parce qu'émergentes et marquant l'entrée dans une forme de culture du web 2.0. Elles permettent également de penser collectivement les problématiques éducatives et pédagogiques par la mutualisation de ressources, de scénarii pédagogiques, de dispositifs d'évaluation, par l'écriture collaborative de cours. Elles favorisent l'entraide et la co-formation. Elles invitent à la structuration de véritables communautés professionnelles au service de l'amélioration des pratiques (académie de Besançon).

3.3. Thématique 3 – Les pratiques pédagogiques (sujet 16)

Le sujet 16 était ainsi présenté : « L'usage professionnel du numérique qu'ont les enseignants à titre personnel ne garantit pas son utilisation dans le cadre pédagogique. L'intégration du numérique dans les situations d'enseignement suppose souvent une maitrise pédagogique préalable. Ainsi les jeunes

enseignants, pourtant familiarisés avec le numérique, ne l'utilisent-il pas spontanément avec les élèves ou tout du moins diffèrent son utilisation dans le temps.

L'utilisation du numérique outre qu'elle suppose des équipements et infrastructures de qualité, requiert une réflexion collective des équipes, un projet, qui souvent a une incidence sur les espaces et temps scolaires, sur l'articulation entre les cours, la vie scolaire et la documentation, structure de nouvelles relations entre les professeurs et les élèves.

Si les outils numériques peuvent radicalement changer la pratique pédagogique, ils peuvent aussi renforcer des pratiques peu efficaces.

Les dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants sont essentiels pour assurer la conduite du changement et l'évolution des pratiques ».

3.3.1. Une corrélation incertaine entre numérique et innovation

À partir des pratiques pédagogiques observées, ce constat est ainsi formulé dans l'académie de Clermont-Ferrand :

> *« Les observations conduites par les corps d'inspection montrent que les usages qui renverraient à une modification sensibles des pratiques pédagogiques ne sont malheureusement pas les plus fréquents. La loi de refondation demande que le recours au numérique modifie les conditions d'apprentissage en terme de personnalisation ou de développement du travail collaboratif par exemple. Or on observe majoritairement pour l'instant une acclimatation des modalités d'enseignement les plus classiques aux nouvelles technologies, beaucoup plus qu'une évolution réelle de ces modalités. Mieux, les professeurs les plus engagés dans l'usage du numérique sont souvent tentés d'adapter aux nouvelles technologies les pratiques les plus traditionnelles, et ce au prix d'un travail personnel considérable ».*

Il est renforcé par la réflexion des inspecteurs de l'académie de Martinique :

> *« L'entrée de l'école dans l'ère du numérique est riche de promesse et d'espoir pour le succès des élèves. Pour autant il convient de se défier d'une attitude idéaliste qui risquerait de faire penser que, pourvu que l'on entre, d'une manière ou d'une autre « dans le numérique » le succès est assuré. Les nombreuses visites conduites cette année par le groupe de réflexion, confirmant d'ailleurs les observations précédentes et plus sporadiques, montrent que si l'utilisation accrue des outils numériques s'impose comme la nécessaire adaptation aux "langages de l'époque", dont l'école ne peut se dispenser, c'est une condition nécessaire et non suffisante de la réussite éducative. On observe ici ou là de réelles régressions pédagogiques associées à des outils modernisés ».*

3.3.2. Numérique et réflexion pédagogique : un duo gagnant, des pratiques à (ré) inventer

Les différents groupes de réflexion académiques ont abordé la question des pratiques pédagogiques de différentes manières soit en les observant au travers d'une initiative forte au plan académique (déploiement d'un ENT dans l'académie de Strasbourg, expérimentation de l'usage du manuel numérique dans celle de Lille, pratiques dans un collège connecté dans celle de Rennes), soit d'une

manière plus générale au travers des évolutions attendues dans les pratiques (dans l'académie d'Amiens). C'est à cette académie qu'est empruntée la structuration de l'analyse proposée ci-dessous.

Au-delà de l'utilisation d'un matériel, d'un logiciel ou d'un service intégré à des pratiques existantes, la réflexion sur les pratiques a permis de faire émerger un cadre d'observation et d'action susceptible de recentrer l'apport du numérique sur le terrain du pédagogique et de répondre à l'ambition portée par la loi de refondation :

- réduire les inégalités,
- appréhender un nouveau rapport au savoir,
- développer des pratiques pédagogiques plus efficaces,
- renforcer le plaisir d'apprendre et d'aller à l'école,
- favoriser l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants.

Aussi les trois entrées proposées par le groupe de réflexion de l'académie d'Amiens semblent bien traduire et synthétiser l'ensemble des réflexions sur cette question.

- Répondre de manière différenciée
  - Favoriser la remédiation :

Tous les élèves n'assimilent pas de la même manière ni au même rythme. Le numérique permet de varier les supports (documents multimédias, outils tactiles…) et les situations d'apprentissage (travail autonome, collaboratif, classe inversée…), donc de prendre en compte tous les profils cognitifs. Par ailleurs, lorsque la présence d'un équipement nomade (tablettes, classes mobiles…) le permet, il favorise la mise à disposition de contenus différenciés (lexique, coups de pouce, rappels méthodologiques…), que les élèves mobilisent à leur rythme et selon leurs besoins.

  - Encourager l'approfondissement :

Souvent l'enseignement se focalise sur les élèves en difficulté. Il est nécessaire cependant de permettre à chacun d'être « nourri » intellectuellement selon ses besoins et à tous d'éprouver plaisir et envie d'apprendre (nombre d'élèves décrocheurs disent s'ennuyer en classe). Internet est une porte ouverte sur le monde, déjà largement intégrée à l'enseignement. Reste à repenser l'organisation des cours pour permettre de prendre en compte les nouveaux médias et rendre l'élève davantage acteur de ses apprentissages, ce qui contribue à améliorer l'appropriation des savoirs.

  - Libérer la créativité et développer les interactions :

Depuis longtemps déjà est affirmé que la classe doit être un lieu d'échanges et de créativité. La démocratisation et la miniaturisation permises par le numérique offrent un accès individuel à une multitude d'outils autrefois coûteux ou encombrants (caméra, lecteur enregistreur, logiciels de traitement d'image ou du son, écriture collaborative…). L'implication des élèves s'en trouve accrue, à condition de leur laisser la possibilité de s'exprimer, d'être créatifs et de laisser entrer leurs compétences à l'Ecole pour favoriser l'enrichissement mutuel. C'est aussi l'occasion de réaffirmer la

fonction de l'Ecole comme lieu de socialisation et d'apprentissage du vivre ensemble en favorisant les interactions entre les élèves et avec les adultes, tout en encourageant l'autonomie et l'initiative.

- Favoriser la montée en compétences de chacun tout au long de la vie :

Les évolutions sociétales et techniques sont aujourd'hui accélérées. Elles nécessitent des mises à jour fréquentes. Le numérique facilite la veille informationnelle (moteurs de recherche…) mais son efficacité dépend de la connaissance des règles qui le régissent (droits et devoirs, algorithmes, langage informatique…). Une formation des usagers (enseignants, élèves, familles) est donc indispensable et nécessite d'élaborer des parcours de formation prenant en compte les besoins de chacun.

- Personnaliser les situations d'apprentissages

  - Organiser le travail collectif :

Pendant très longtemps, l'enseignement s'est incarné dans l'usage, le plus souvent réservé au maître, du tableau (vert, blanc ou numérique). L'introduction en classe d'équipements mobiles ou individuels (tablettes, classes mobiles…) est de nature à modifier les pratiques en favorisant une réelle interactivité à travers la mise en commun des réflexions individuelles ou de groupe. Le TBI ou le VPI (vidéo projecteur interactif) constituent des espaces partagés où arrivent et d'où repartent les productions de chacun, enrichies collectivement. Leur emplacement dans la classe devient donc primordial et fortement lié à un projet pédagogique, ce qui induit une nouvelle organisation de l'espace.

  - Favoriser le travail individuel :

Très souvent, à partir du collège, le travail individuel est déporté à la maison, ce qui met en difficulté certains élèves qui n'ont pas accès à des ressources ni ne peuvent bénéficier d'aides. Le numérique (ENT, vidéos en ligne, portail documentaire…) permet d'inverser la démarche et de redonner du sens à l'apprentissage individuel, celui-ci permettant ensuite à chacun de contribuer à l'avancement du cours ou à des tâches collectives (chat, écriture collaborative, forum…), à condition de veiller à ce que chacun dispose d'un accès à Internet et d'un équipement à domicile. L'essor des équipements individuels ou de type tablettes interroge aujourd'hui le type d'équipement souhaité et les modalités d'acquisition par les différentes catégories d'usagers (achat par la collectivité, prêt, équipement personnel – (BYOD *Bring you own device*)…).

  - Concilier travail dans et hors la classe :

Le numérique (ENT, messagerie, forum…) favorise également le lien entre le domicile et la classe en abolissant les frontières physiques. Il peut augmenter notamment le temps d'exposition des élèves aux langues vivantes, dès l'école élémentaire. Il permet l'accompagnement des élèves à leur domicile par le professeur, et favorise la participation des familles à la réussite de leur enfant. La perméabilité ainsi engendrée entre les espaces et les temps, professionnels et publics, bouleverse la professionnalité des enseignants, qui devra intégrer ces nouvelles activités. De même l'acte d'inspection se trouve questionné lorsqu'une grande partie de l'activité s'effectue à distance.

- Construire un parcours de réussite

  - Garder la mémoire des apprentissages :

L'enseignement se construit sur des savoirs et des savoir-faire qui s'enrichissent d'année en année. Néanmoins son organisation privilégie le court terme (un chapitre / une interrogation) et la tentation est grande devant le silence des élèves de refaire ce qui a été vu précédemment. Le stockage numérique permet de garder la mémoire des apprentissages pour en assurer la continuité. Ces contenus sont alors accessibles et mobilisables pour préparer la séquence suivante. Ils contribuent à la réactivation des acquis.

Le numérique, par ailleurs, permet de stocker, avec un faible encombrement, une quantité phénoménale d'informations et d'y accéder très rapidement grâce aux moteurs de recherche. Face à cette quantité de données disponibles, le défi de l'École est de donner aux élèves les clés d'accès à ces informations et de leur permettre de les mobiliser au service de la construction d'un raisonnement autonome.

  - Inscrire l'enseignement au sein d'un travail d'équipe élargie :

La communication entre les acteurs (enseignants, familles…) peut également être facilitée, à condition d'articuler de manière pertinente présentiel et distanciel. Enfin, il peut contribuer à réduire les disparités entre les territoires à travers la mise en réseau des écoles et des établissements, la construction d'une offre de formation complémentaire et non concurrentielle, à travers les possibilités offertes par l'enseignement à distance.

  - Replacer l'évaluation au cœur du processus d'apprentissage :

Permettre à chacun de s'inscrire dans un parcours de réussite nécessite d'identifier les besoins individuels afin de pouvoir y répondre et de s'interroger constamment sur les acquis réalisés. Nous évaluons pour diagnostiquer, remédier, ajuster, valider, certifier. Or évaluer prend du temps.

Le numérique (questionnaires en ligne, exerciseurs autocorrigés, outils dédiés…) peut libérer de la contrainte de la correction, introduit une dimension ludique pour les élèves et surtout permet de disposer en temps réel d'une photographie des réussites et des échecs, donc de mieux cibler les interventions de l'enseignant.

Son utilisation reste cependant chronophage dans la création des outils d'évaluation et d'un usage limité pour les questions ouvertes.

4. La pertinence des sujets pourtant peu ou non traités par les académies

Cinq sujets ont été très peu, voire pas du tout traités alors qu'ils avaient initialement été choisis par des académies. Revenir sur ces sujets peut permettre aux académies d'orienter à l'avenir leur réflexion dans ces perspectives, essentielles elles aussi pour entrer pleinement dans l'ère du numérique. Seul le sujet 13 (Les contenus et les frontières disciplinaires) n'est pas commenté ci-dessous, parce qu'il est probablement ressenti aujourd'hui comme relevant d'une réflexion nationale et institutionnelle.

- **L'accès à l'information et le traitement de l'information (sujet 10)**

Cette dimension, peu explorée dans les travaux, est pourtant une des dimensions susceptibles de modifier à la fois le rapport de l'élève à la connaissance mais aussi le positionnement du professeur dans ses fonctions de transmission et de médiation. Si elle est peu présente à l'école au motif que c'est le professeur qui sélectionne les documents et les sources (encore faudrait-il en avoir une idée précise), elle est omniprésente dans la vie des élèves.

Les modalités d'accès à l'information autant que la variété des sources et supports d'information complexifient singulièrement le rapport de l'élève au savoir. L'exposition à des supports et ressources numériques requièrent, chez les élèves, des compétences de nature différente de celles qui étaient nécessaires sur des supports traditionnels et demande au professeur de travailler sur la qualité des informations mise à disposition, sur leur validité et leur pertinence et sur le travail indispensable pour transformer l'information en connaissances.

Les questions d'initiation à la recherche, à la sélection, à l'utilisation, à l'appropriation de l'information sont au cœur de ce sujet tout autant que ce qui relève des nouvelles formes d'expression dans les productions que permettent les nouvelles modalités de traitement de l'information.

- **Les interactions et interrelations sociales des élèves entre eux, avec l'institution, la société (sujet 12)**

Qu'on utilise des outils de messagerie, des outils de collaboration, des réseaux sociaux, on assiste à une sorte « d'hybridation » de la communication. Les contacts « présentiels » se prolongent ou se complètent par des contacts virtuels.

Ceci n'est pas sans incidence sur les relations que les élèves établissent avec leur environnement. Ces nouveaux modes de relation posent à la fois des questions d'ordre pédagogique (coopération, collaboration, co-construction de savoir), d'ordre éthique et déontologique (identité numérique, usage responsable…), d'ordre juridique, mais aussi invitent à une réflexion sur la porosité des temps et des espaces (privés et publics).

Cette question n'a pas fait l'objet d'un travail spécifique. Pourtant un examen attentif pourrait permettre de mettre en évidence une des incidences de l'intérêt des approches socioconstructivistes dans les apprentissages. Elle pourrait également permettre de comprendre en quoi et comment le numérique est susceptible apporter une plus-value aux pratiques de démocratie scolaire en lycée.

- **Les nouveaux contenus d'enseignement (sujet 14)**

Si l'éducation *par* le numérique peut relativement aisément se définir, l'éducation *au* numérique mérite une attention particulière. La mise en place du B2I a tenté d'inscrire dans le cadre de l'école des compétences relevant du numérique ; est-ce pour autant suffisant pour être un citoyen éclairé et responsable dans un environnement numérique ?

Cette question, non traitée, invitait les académies à une réflexion prospective éclairée par les pratiques innovantes. Les enseignants les plus avancés dans les pratiques ressentent le besoin d'élargir la formation des élèves à des champs jusque-là peu présents à l'école ou absents des programmes (éducation aux médias et à l'information, connaissance technique des outils, éducation

à la citoyenneté numérique, formation juridique, algorithmique et codage) et d'identifier comment ces « nouveaux enseignements sont pris en charge et par qui.

- **L'évaluation (sujet 17)**

Il est étonnant que cette question n'ait pas davantage mobilisé les académies. Des logiciels se développent et permettent de mieux assurer le suivi de l'élève et de mieux accompagner son parcours scolaire. La façon dont ils sont utilisés révèle le niveau de maturité avec laquelle les équipes s'emparent de la notion de compétence et comment elles placent l'évaluation et le suivi au cœur de leurs pratiques professionnelles en responsabilisant les élèves, en capitalisant les évaluations, en construisant une cohérence pédagogique d'établissement ou d'école, en impliquant plus les familles dans le suivi et l'accompagnement de leur enfant.

À l'inverse ces outils peuvent n'être utilisés que pour consigner des constats définitifs, prendre des libertés avec la notion de construction de compétences (validation de compétences par l'obtention d'une moyenne, traduction d'une note en compétence et inversement…) ; en ce sens ils peuvent être un analyseur pertinent de la réflexion pédagogique des équipes.

Un autre aspect de ce sujet mérite qu'on s'y attarde : avec l'arrivée du numérique dans les pratiques d'enseignement et dans les apprentissages, y a-t-il de nouveaux objets sur lesquels l'école doit porter son regard en terme de résultats et de réussites ? En d'autres termes, l'école doit-elle évaluer la « culture numérique » des élèves, et, si oui, quelles en sont les composantes et quels en sont les niveaux de maîtrise ?

5. Perspectives – Trois problématiques récurrentes

Les travaux conduits dans les académies au titre de l'axe 2, s'ils se caractérisent par la diversité des approches, la variété de traitement des situations, la multiplicité des objets d'étude, n'en demeurent pas moins homogènes dans les questions qu'ils soulèvent, les remarques qu'ils formulent, les pistes d'évolution qu'ils envisagent.

Trois exigences semblent désormais nécessaires pour que l'ambition numérique pour l'École se concrétise définitivement et permette une amélioration des résultats des élèves.

5.1. La connaissance exhaustive de la réalité des classes, écoles et établissements

Les informations sur l'état d'avancement du numérique à l'école sont précises dès lors qu'on s'intéresse aux zones d'expérimentation identifiées ou d'expériences pilotes, aux projets portés par les collectivités et les académies. Mais la réalité quotidienne des écoles et établissements est plus méconnue. Pourtant cet état des lieux des situations locales est indispensable à la connaissance fine des réalités et à la mesure des progrès et évolutions.

La proposition formulée dans les académies de Créteil et Bordeaux semble une initiative intéressante : responsabiliser les écoles et établissements en leur fournissant un guide d'autodiagnostic de leur situation, permettant de définir un « niveau de maturité numérique ».

Le guide proposé aux établissements doit bien évidemment être adapté aux réalités académiques, mais les réflexions conduites cette année montrent bien que le recueil d'informations doit porter sur tous les aspects évoqués dans les chapitres précédents :

- infrastructures et équipements, logiciels et services, ressources (en ce qu'ils conditionnent un certain nombre d'usages) ;
- pilotage, impulsion, organisation au niveau « macro » de l'établissement ou de l'école.

Ce recueil d'informations doit contenir impérativement :

- des éléments objectifs sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans chacune des classes,
- des éléments objectifs sur les pratiques et activités des élèves,
- des éléments objectifs sur les pratiques collectives les cohérences internes.

Cet état des lieux présenterait plusieurs avantages :

- être opposable aux partenaires (notamment les collectivités territoriales) pour améliorer les politiques d'équipement à partir d'une cartographie précise ;
- inciter l'école et l'établissement à définir en interne mais aussi en lien avec les autorités départementales les politiques de formation (contenus et modalités) à conduire ;
- mobiliser les corps d'inspection pour alimenter cet état des lieux à partir de leurs inspections, visites et observations ;
- permettre à l'équipe pédagogique de se fixer ses propres marges d'évolution et les moyens ;
- fournir des informations exhaustives pour le pilotage des territoires (circonscriptions, bassins, départements, académie…).

5.2. De l'entre soi à l'entre tous

La plupart des remontées académiques ont largement insisté sur le relatif isolement des pionniers, rapidement considérés comme des spécialistes du numérique rendant de ce fait la transformation des pratiques hors d'atteinte pour ceux, nombreux, qui sont moins sensibilisés, moins à l'aise, plus à distance des évolutions technologiques et sociales.

La question qui est systématiquement soulevée est double :

- comment faire en sorte que le « cercle des initiés » s'élargisse et concerne la grande majorité des enseignants ?
- comment faire en sorte que des pratiques pertinentes et efficaces se disséminent ?

Deux propositions émergent des réflexions académiques :

- l'une, interne à l'établissement, relève de l'engagement des personnels de direction et directeurs d'école à créer une dynamique au sein du conseil pédagogique ou du conseil

des maîtres sur les questions pédagogiques et didactiques et à faciliter des dispositifs souples et agiles de co-formation, de compagnonnage, de tutorat entre les enseignants ;

- l'autre, portée par l'académie de Rennes, est d'établir une cartographie des usages qui permette de repérer les pratiques pertinentes et de faire de chaque enseignant un formateur potentiel sur tel ou tel aspect d'une question pédagogique.

5.3. La formation

Sur ce point, les remontées des inspecteurs sont unanimes. Un effort particulier doit être porté sur cette question. Deux axes sont évoqués :

- **La formation des enseignants doit être radicalement repensée**

Former des enseignants à exercer leur activité professionnelle dans une société largement imprégnée par le numérique, et pour des élèves massivement « digital natives », exige que la formation du XXI^{ème} siècle ne soit pas une formation qui reproduise des modèles anciens (au mieux des pratiques apprises en formation et marquées par la reproduction, au pire des pratiques héritées des souvenirs d'enfance), mais une formation qui se construise sur un changement de paradigme qu'il serait urgent de définir (place de la différenciation, du travail collectif, de la coopération, du travail personnel… dans la construction des apprentissages).

Les groupes de réflexion insistent également sur la nécessité pour les enseignants de vivre les situations d'apprentissage qu'on aimerait les voir proposer à leurs élèves. Cela suppose que les modalités de formation des enseignants intègrent des pratiques différenciées, exposent les enseignants à des dispositifs de formation en ligne ou hybrides, prévoient l'utilisation de réseaux sociaux pour favoriser la mutualisation et la collaboration, apprennent à construire des cours utilisant la variété des ressources, des supports des situations disponibles cohérents au regard des objectifs poursuivis et au service de ces objectifs.

- **La formation des cadres (personnels de direction, inspecteurs) doit de toute évidence être soumise aux mêmes règles que celle des enseignants**

Elle doit en outre intégrer un travail spécifique de repérage des pratiques efficaces, la valorisation en inspection de ces nouvelles modalités de travail et professionnalité, une réflexion sur les pratiques de conduite du changement.

Le travail de réflexion est engagé, il demande désormais à être opérationalisé. C'est ce que propose l'académie de Toulouse à laquelle est emprunté le texte suivant :

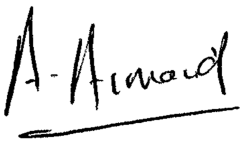
> *« Des perspectives urgentes : identifier un référentiel des niveaux d'usage du numérique par les enseignants et intégrer ces référentiels dans les rapports d'inspection et la formation initiale et continue des enseignants.*

– Établir une progression en quelques niveaux des compétences attendues dans une « pédagogie intégrant les TICE » (de la simple utilisation du TBI en vidéo projecteur, à la pédagogie avec interactions numériques et production des élèves) et proposer une formation et un accompagnement en adéquation. Ce curriculum de compétences professionnelles de l'enseignant dans l'usage du numérique par les élèves reste à bâtir et surtout à servir de référentiel pour permettre les positionnements des personnels au regard de la mise en œuvre de l'Ecole du et par le numérique.

– Les observables en inspection doivent être connus des IEN (le groupe national des IEN-TICE travaille sur la réalisation d'un document), comme des IEN-ET-EG et des IA-IPR afin de considérer que la compétence à utiliser et faire utiliser le numérique est une compétence professionnelle exigible chez les enseignants face à des élèves qui sont nés dans le monde du numérique.

– Le plan de formation continue doit permettre de ne pas saupoudrer les heures de formation mais de les massifier pour assurer une élévation par étapes de l'usage du numérique professionnel.

– La formation continue des enseignants à l'usage du numérique par les élèves pourrait être associée à une validation de compétence en formation continue des enseignants. Un travail conjoint des corps d'inspection, de la CARDIE, du DANE, de la DAFPEN pourrait en délimiter les niveaux requis et potentiellement accessibles au regard des volumes de formation octroyés. En lien avec l'ESPE la DAFPEN pourrait proposer une esquisse d'une forme de validation d'acquis serait une perspective qui lierait à moyen terme l'ESPE et sa fonction de formation aux métiers de l'enseignement »



Anne ARMAND

Viviane BOUYSSE

Didier MICHEL

Michel REVERCHON-BILLOT