

Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

madame la ministre des Sports et des jeux Olympiques
et Paralympiques

Synthèse des notes de fin d'année scolaire 2023-2024 des correspondants territoriaux de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

N° 23-24 293A – août 2024

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Synthèse des notes CTIG de fin d'année scolaire 2023-2024

Août 2024

**Anne SZYMCZAK
Patrick LAVAURE
Guy WAÏSS**

Déborah BÉ
Antonella DURAND
Martine FALL
Aziz JELLAB
Patrick GUIDET

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
1. Les deux heures d'activité physique au collège : un programme aux intérêts indéniables qui se heurte à de multiples freins	3
1.1. Le programme renforce le rapprochement entre les SDJES et les autres services des DSDEN et a eu un impact non négligeable sur la pratique d'activités physiques et sportives des collégiens qui en ont bénéficié.....	3
1.2. Une répartition des rôles entre acteurs qui est clarifiée	4
1.3. Après une année de déploiement, le programme souffre d'une lisibilité imparfaite et de résultats timides.....	4
1.4. Des obstacles au déploiement du dispositif dont la prise en compte constitue autant de leviers	5
1.4.1. <i>Un niveau régional qui peine à obtenir des données fiables sur le dispositif.....</i>	<i>5</i>
1.4.2. <i>Une mobilisation insuffisante de l'inspection en matière d'EPS et un blocage inexplicable de la corporation des professeurs d'EPS.....</i>	<i>6</i>
1.4.3. <i>Des contraintes matérielles qui altèrent la capacité de déploiement du programme.....</i>	<i>6</i>
1.5. Des adaptations aux contextes territoriaux et des garanties de pérennisation du programme doivent être apportées.....	6
Conclusion	7
2. La mise en place des groupes flexibles en français et en mathématiques en 6^e et 5^e à la rentrée scolaire 2024 : un dispositif qui ne va pas de soi	7
2.1. Une forte mobilisation des autorités académiques pour un pilotage agile du « choc des savoirs ».....	7
2.2. Un maillage territorial pour l'information et la formation qui convoque l'expertise croisée des inspecteurs territoriaux et des cadres académiques	10
2.3. De l'inquiétude à la contestation : une réforme rejetée par les enseignants	12
2.4. « Choc des savoirs, électrochoc des pratiques » : une contestation qui cache mal la faiblesse de la réflexion pédagogique et de volonté de remise en cause des pratiques.....	14
2.5. Les questionnements sur le terrain font émerger de nombreux points de vigilance concernant les différents acteurs auxquels il convient d'être attentif, tant à l'échelon académique que national	15
2.5.1. <i>L'encadrement, inspecteurs et chefs d'établissement</i>	<i>15</i>
2.5.2. <i>Les enseignants.....</i>	<i>15</i>
2.5.3. <i>Les élèves et les familles.....</i>	<i>17</i>
2.6. Une réforme qui nécessite des moyens mais aussi une ressource humaine qui n'est pas véritablement disponible	17
3. Le CNR et « notre école faisons-la ensemble » : une dynamique réelle, régulée et qui mérite d'être confortée à l'avenir	19

3.1.	Une impulsion qui a permis progressivement l'émergence et la régulation de projets émanant des établissements scolaires, notamment du premier degré.....	19
3.2.	Des dynamiques observées, variables selon les territoires, avec une montée en puissance des projets émanant du premier degré.....	20
3.3.	Un processus de validation qui s'est installé progressivement sur fond d'amélioration des projets remontés qui, globalement, sont en phase avec les priorités ministérielles et académiques.	22
3.4.	Le bilan de la démarche CNR - NEFLE : une dynamique engagée avec quelques premiers observables notamment l'appui apporté par le processus d'évaluation des établissements scolaires	23
3.5.	Les restrictions budgétaires risquent d'obérer la dynamique du CNR, exigent une régulation de proximité davantage centrée sur la dimension qualitative et innovante des projets et appellent à clarifier les liens entre les établissements scolaires et les collectivités territoriales.....	25
3.6.	Perspectives : une dynamique bien réelle qu'il conviendra de conforter en évaluant les effets des projets eu égard aux objectifs visés.....	26
4.	Le Pacte : nouveau moyen de valorisation du travail de certains enseignants ?	27
4.1.	Le Pacte enseignant dans le premier degré public : une modalité nouvelle de gestion et de reconnaissance de l'investissement de certains enseignants.....	28
4.1.1.	<i>Des modalités nouvelles de gestion</i>	<i>28</i>
4.1.2.	<i>Des modalités nouvelles d'intervention</i>	<i>30</i>
4.2.	Le Pacte enseignant dans le second degré public : une modalité complémentaire de reconnaissance de l'investissement de certains enseignants.....	31
4.2.1.	<i>Un pilotage resserré, une mise en œuvre complexe</i>	<i>31</i>
4.2.2.	<i>Les opérations de contrôle interne ne sont pas encore effectives.....</i>	<i>36</i>
4.3.	Le Pacte enseignant dans l'enseignement privé sous contrat : un dispositif dont l'adhésion est plus forte que dans l'enseignement public	37
4.4.	Une suspension des financements qui fragilise la dynamique engagée.....	37
	Conclusion	39

SYNTHÈSE

En accord avec les cabinets de la ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse (MENJ) et de la ministre des sports et des jeux Olympiques et Paralympiques (MSJOP), le fil conducteur de la note de fin d'année scolaire 2023-2024 des correspondants territoriaux de l'inspection générale (CTIG) a privilégié des dispositifs proposés dans les collèges, compte tenu des priorités ministérielles récentes.

Toutefois, il a été proposé aux correspondants territoriaux de l'inspection générale de porter un regard sur quatre thématiques dont les deux premières sont effectivement propres au collège et dont les deux autres se déploient également à l'école primaire et au lycée. L'ensemble de ces thématiques figuraient au point II : « *contribuer à l'amélioration de la qualité du service public : missions d'appui et de suivi des transformations en cours* » du programme annuel de travail (PTA) 2023-2024 de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la jeunesse (IGÉSR).

La première thématique consiste à faire un point sur le **déploiement des deux heures d'activités physiques et sportives supplémentaires (2HS+) pour les collégiens** dont les attendus figurent au bulletin officiel n° 17 du 27 avril 2023.

Il résulte des observations des CTIG que le programme 2HS+ présente des intérêts indéniables aux plans éducatif et pédagogique, mais que sa mise en œuvre doit surmonter de multiples freins qui expliquent son faible impact au plan national. La crainte d'une non reconduction du dispositif incite également les chefs d'établissement à l'attentisme. Il paraît essentiel, dans ce contexte, d'apporter des informations sur l'éventuelle reconduction du programme, qui par ailleurs requiert des assouplissements dans sa mise en œuvre et des clarifications auprès des enseignants d'EPS.

La deuxième thématique a trait à **la mise en place des groupes flexibles en mathématiques et en français en sixième et en cinquième au collège**. À la lecture des notes des CTIG, il apparaît qu'une véritable mise en œuvre de nouvelles modalités d'enseignement en français et mathématiques pour les élèves de 6^e et de 5^e semble compromise ou à tout le moins se fera de manière très diverse en fonction des établissements scolaires, compte tenu des réticences des équipes et des difficultés à la fois matérielles, en ressources humaines et pédagogiques qui ne sont pas toutes résolues. L'extension de la réforme aux niveaux 4^e et 3^e ne pourra que renforcer les difficultés et exacerber les tensions, d'autant qu'à ce stade les académies considèrent ne pas être en mesure de le faire de la même manière en termes de mobilisation des moyens matériels et humains.

La troisième thématique vise à **observer le déploiement du programme du conseil national de la refondation (CNR) au sein de l'institution scolaire sous le vocable « notre école : faisons-la ensemble »**. Le constat dressé par les CTIG est que la démarche s'est bien installée, même si elle reste davantage le fait des établissements d'enseignement publics que privés sous contrat. Des dynamiques vertueuses sont désormais bien visibles comme l'engagement des acteurs dans des démarches collectives, autour d'objets partagés, et pointant l'objectif majeur que constitue la réussite des élèves et l'amélioration des conditions d'apprentissage. Cette démarche a fortement mobilisé les académies dont les corps d'inspection territoriaux, les chefs d'établissement, les directeurs d'école et les équipes enseignantes et éducatives. Les CTIG estiment nécessaire de maintenir cette mobilisation mais en l'orientant davantage vers la mise en œuvre effective des projets et son évaluation « au fil de l'eau ».

Enfin, la quatrième thématique concerne la manière dont le **nouveau dispositif de rémunération complémentaire des enseignants, dénommé Pacte**, s'est déployé dans les académies. Malgré des oppositions de principe de la part des organisations représentatives des enseignants et de la réticence de certains professeurs à accepter ce nouveau dispositif, les CTIG remarquent que le Pacte constitue bien une nouvelle manière de valoriser le travail supplémentaire des enseignants qui acceptent des missions particulières, y compris le remplacement de courte durée (RCD), même si l'adhésion est plus forte dans l'enseignement privé sous contrat que dans l'enseignement public. Ce qui semble constituer aujourd'hui des obstacles à son plein effet relève de considérations techniques : le « stop and go » dans l'attribution des dotations par l'administration centrale, une logique de budgétisation à partir de dépenses constatées plutôt que de critères objectifs et enfin la multiplication des « monnaies » permettant de rémunérer le travail

complémentaire des enseignants (Pacte, heures supplémentaires effectives, indemnités pour mission particulières - IMP).

Ce qui ressort prioritairement de la part de tous les interlocuteurs rencontrés par les CTIG est une demande pressante de stabilisation de tous les dispositifs engagés afin qu'ils puissent être déployés avec sérénité et visibilité sur le court et sur le moyen terme.

1. Les deux heures d'activité physique au collège : un programme aux intérêts indéniables qui se heurte à de multiples freins

Mis en place par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et le ministère des sports et des jeux Olympiques et Paralympiques, le programme des « deux heures de sport en plus pour les collégiens » est piloté par la direction des sports (DS), chargée de la coordination du dispositif et de la gestion de son financement au titre du programme « sport » (P 219) avec le concours de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) au titre de ses prérogatives vis-à-vis des services académiques et des établissements scolaires. Inscrit parmi les politiques prioritaires du gouvernement (PPG) et intégré à l'héritage des jeux Olympiques et Paralympiques, le dispositif vise à développer une offre gratuite d'activités physiques et ludo-sportives dans le temps périscolaire, sur une ou plusieurs périodes de 6 à 8 semaines, au bénéfice des collégiens, notamment ceux éloignés d'une pratique sportive régulière.

Développé sous la forme d'une expérimentation au cours de l'année scolaire 2022-2023, le dispositif a été déployé dans 712 collèges à la rentrée scolaire 2023, soit plus de 10 % d'entre eux, avec l'objectif d'au moins un établissement par département. Proposées par les clubs sportifs locaux et les structures privées de loisirs sportifs de proximité, les activités ont donné lieu à une forte mobilisation des acteurs multiples qu'exige le programme.

Il est difficile de dresser un bilan du dispositif à l'issue de cette première année de déploiement, s'agissant en particulier des effets du programme sur les élèves et sur leurs résultats. Mais les correspondants territoriaux de l'inspection générale (CTIG) ont pu rassembler un grand nombre de constats et d'éléments de diagnostic issus des auditions et des observations de terrain qu'ils ont effectuées, qui attestent de l'impact réel du dispositif sur le climat scolaire, sur la reprise d'activités sportives par les jeunes collégiens ainsi que sur les partenariats générés au plan local.

Si le programme s'inscrit dans une dynamique positive, il présente cependant de nombreuses difficultés au plan de sa mise en œuvre stratégique et matérielle.

1.1. Le programme renforce le rapprochement entre les SDJES et les autres services des DSDEN et a eu un impact non négligeable sur la pratique d'activités physiques et sportives des collégiens qui en ont bénéficié

Les notes des CTIG relèvent toutes l'intérêt que les deux heures de sport en plus pour les collégiens (2HS+) ont dans l'approfondissement du rapprochement des deux environnements administratifs de « jeunesse et sports » et des autres services académiques, notamment au plan départemental. De façon unanime, il est fait état des collaborations fructueuses entre services et du renforcement des relations de travail au niveau régional, entre les DRAJES et les IA-IPR EPS, ainsi qu'au niveau académique entre les SDJES, les autres services des DSDEN, en particulier les CPD EPS, qui étaient jusqu'alors embryonnaires. De l'avis des chefs de service du réseau « jeunesse, engagement et sport », le programme n'aurait pu se déployer sans le soutien des équipes des IA-IPR EPS dans les académies.

Il est par ailleurs souligné l'intérêt de profiter de cette dynamique pour mieux articuler les 2HS+ avec les programmes ministériels de promotion des activités physiques et sportives à l'école (le savoir rouler à vélo (SRAV), le savoir nager, le Pass'sport), mais aussi les projets éducatifs de territoire (PEdT), dont le « Plan mercredi », afin de proposer un parcours éducatif sportif complet, dans l'objectif plus global de contribuer au développement des compétences psychosociales et cognitives des jeunes via le sport et à la promotion de la santé par le sport¹.

L'intérêt d'une articulation possible du dispositif 2HS+ avec celui de l'accueil des collégiens dans les réseaux d'éducation prioritaire de 8 h à 18 h est également souligné. Cette articulation peut améliorer la scolarisation de tous les collégiens de ces quartiers, tous les jours de la semaine, sous réserve d'une bonne complémentarité des créneaux horaires entre l'association sportive scolaire et l'offre de pratique encadrée par les clubs sportifs locaux, ce qui doit conduire à privilégier la mise en place des activités proposées au titre des 2HS+ en fin de journée.

¹ Dans plusieurs académies, le dispositif est venu se greffer ou se combiner avec les actions de sport-santé.

Dans certaines académies, le choix a été fait de privilégier des activités sportives originales qui n'étaient pas proposées par les associations sportives des collèges, ni par les clubs sportifs, ni dans le cadre de l'éducation physique et sportive, afin d'attirer les publics ayant peu d'appétence pour le sport. Le choix des activités peut être motivé par un travail sur la perception du corps (yoga, fitness) ou par la découverte de pratiques sportives (escrime, équitation, boxes, etc.) ou de pratiques handisport (cécifoot, basket fauteuil).

Les visites de terrain que les CTIG ont réalisées permettent de confirmer que les élèves rencontrés expriment unanimement leur plaisir à participer à ces activités dont certaines seraient financièrement inaccessibles sans ce programme. Beaucoup de collégiens indiquent souhaiter reprendre une activité en club. Les chefs d'établissement et les enseignants soulignent dans leur grande majorité l'amélioration du climat scolaire et l'absence de baisse d'attention à la reprise des cours, après la pause méridienne.

1.2. Une répartition des rôles entre acteurs qui est clarifiée

La mise en place du programme a incontestablement demandé un travail conséquent de la part des différents acteurs, notamment au plan départemental par les DASEN (SDJES) et au niveau local par les principaux de collèges, placés au cœur du dispositif de par leurs responsabilités de chefs d'établissement, interlocuteurs directs des enseignants d'EPS et des personnels administratifs, des parents d'élèves, ainsi que des collectivités territoriales.

Au plan régional, les DRAJES assurent la coordination du dispositif et sont le relais du comité national de suivi composé de la DS et de la DGESCO. Elles assurent également l'information au plan territorial, la gestion des enveloppes budgétaires, le paiement des prestations apportées par les structures locales, la prise en charge éventuelle des déplacements des élèves pour se rendre aux activités et la coordination de l'action des DSDEN (SDJES). Dans les régions académiques où un comité de pilotage a été mis en place, l'objectif de développer l'accès aux activités physiques et sportives dans tous les temps éducatifs des enfants et des jeunes (Génération 2024, 30 mn d'activités physiques et sportives à l'école, J'apprends à nager...) est affiché.

Au plan départemental, la comitologie varie selon les académies : parfois un comité de pilotage *ad hoc* est mis en place ; parfois c'est le groupe d'appui départemental (GAD) qui assure la coordination. Dans de plus rares cas, aucune instance n'a été mise en place.

Dans chaque académie, un IA-IPR EPS a été désigné référent. Les IA-IPR EPS contribuent au choix des collèges participant au dispositif et assurent pour le compte des SDJES, le contact avec les collèges et l'articulation des activités avec les programmes EPS. Ils accompagnent les principaux et les professeurs d'EPS.

Les SDJES quant à eux sont chargés d'assurer la recherche de structures partenaires et l'adéquation entre l'offre proposée par les clubs et comités sportifs départementaux et la demande des établissements scolaires². Ils instruisent les demandes de subvention, établissent les conventions avec les établissements sur « démarches simplifiées », le contrôle de l'honorabilité des encadrants, de la déclaration des établissements d'APS et des contrats d'assurance en responsabilité civile, ainsi que l'animation départementale avec les IA-IPR EPS. Les collèges rencontrés soulignent l'importance de l'accompagnement des SDJES pour le repérage de l'offre sportive et le caractère fondamental de l'engagement du mouvement sportif local. Les conseillers d'animation sportive chargés du suivi du dispositif au sein des SDJES sont en relation directe avec les IA-IPR EPS et les référents 2HS+ des établissements, ce qui fluidifie la résolution des éventuelles difficultés. Les synergies entre les responsables pédagogiques (CPD EPS notamment) et ces conseillers devront être poursuivies et développées.

1.3. Après une année de déploiement, le programme souffre d'une lisibilité imparfaite et de résultats timides

La première phase de déploiement du programme, sous statut d'expérimentation, qui s'est déroulée de novembre 2022 à juin 2023, a laissé place au déploiement du programme dans plus de 700 établissements au cours de l'année scolaire qui vient de s'achever³. Conformément à l'instruction du 26 avril 2023 et en

² Dans certaines régions académiques, un catalogue régional de l'offre sportive a été élaboré.

³ 712 collèges à la rentrée scolaire 2023-2024, soit plus de 10 % des collèges avec l'objectif d'au moins un établissement par département.

réponse à une sollicitation de la DGESCO considérée comme tardive, l'objectif fixé nationalement pour l'année scolaire 2023-2024 qui consistait à étendre le dispositif à 10 % des collèges des académies et à l'offrir à 10 % des collégiens a été considéré comme difficile à atteindre.

Les contributions des CTIG mettent en évidence un déploiement très hétérogène selon les académies, et selon les départements au sein de chaque académie. Dans toutes les régions, le programme peine à trouver son public et seulement 30 % des cibles académiques ont été atteintes au plan national. On observe une déperdition importante de la mobilisation entre les dossiers présentés par les établissements lors de l'appel à projets et les remontées effectives de participation qui ont été enregistrées, tant du point de vue du nombre de collèges finalement mobilisés que de celui du nombre de jeunes ayant participé à ces activités et du volume horaire d'activités développé. Dans plusieurs établissements, le dispositif n'a pu se mettre en place faute d'élèves volontaires pour s'y engager.

Plusieurs difficultés ont été relevées par les CTIG :

- la difficulté à mobiliser les collégiens de façon pérenne et sur l'ensemble du cycle d'activités, l'absentéisme et les abandons aux termes des premières séquences ou à chaque retour de vacances scolaires ne sont pas rares ;
- la difficulté à mobiliser les élèves les plus éloignés de la pratique sportive⁴ ;
- le nombre insuffisant de conventions signées entre des clubs locaux et des établissements pressentis ;
- des hésitations sur la communication sur le cadre dans lequel sont proposés les cycles d'activités (temps périscolaire) et sur la responsabilité du chef d'établissement, qui désigne, avec l'accord des parents, les élèves concernés) sur la nature des activités proposées et des partenaires impliqués.

Les témoignages recueillis par les CTIG confirment que le travail de conviction et de mobilisation des acteurs a été particulièrement difficile dans des zones rurales souvent faiblement dotées d'associations sportives et d'équipements sportifs, nécessitant une organisation avec des communes voisines et des déplacements s'ajoutant aux trajets domicile-collège quotidiens.

1.4. Des obstacles au déploiement du dispositif dont la prise en compte constitue autant de leviers

Plusieurs obstacles de natures différentes ont été identifiés dans les notes des CTIG.

1.4.1. Un niveau régional qui peine à obtenir des données fiables sur le dispositif

Les DRAJES font part des difficultés rencontrées pour fiabiliser les données inhérentes au suivi du programme. Outre les problématiques liées aux outils de saisie, voire parfois l'absence de saisies par les établissements pour rendre compte des indicateurs attendus (cohorte d'élèves, nature et nombre des associations partenaires, nombre et nature des activités proposées)⁵, les DRAJES ont relevé des incohérences entre les données recensées via le système d'information « démarches simplifiées » et celles relevant de la plateforme OSIRIS. En outre, certaines données sont manquantes car non prévues par le logiciel national, qu'il s'agisse du classement des collèges ou de leur localisation sur un territoire spécifique (zone de revitalisation rurale).

Le démarrage retardé du dispositif, le temps nécessaire à la mobilisation des acteurs locaux et les difficultés de suivi statistique ont entraîné une sous-consommation des crédits délégués alors même que les enveloppes de crédits délégués au plan régional étaient très conséquentes. Les consommations de crédits ont été très hétérogènes selon les régions.

⁴ À ce titre, plusieurs CTIG ont souligné le travail spécifique très intéressant réalisé par des établissements dans certaines régions académiques sur les élèves décrocheurs en EPS avec le concours des infirmières scolaires et des équipes de vie scolaire.

⁵ De nombreux établissements n'ont pas adressé leurs indicateurs, souvent faute de temps.

1.4.2. Une mobilisation insuffisante de l'inspection en matière d'EPS et un blocage inexplicable de la corporation des professeurs d'EPS

Il ressort des notes des CTIG et des auditions qu'ils ont conduites une mobilisation insuffisante de certaines équipes d'IA-IPR EPS et une résistance, voire une opposition, d'un grand nombre d'enseignants d'EPS vis-à-vis du programme 2HS+. Ils le perçoivent majoritairement comme un dispositif concurrent des heures d'enseignement d'EPS, mais également de la pratique sportive offerte dans le cadre de l'association sportive UNSS de leurs établissements. Ils rejettent le principe d'une externalisation résultant de l'entrée de clubs dans leur établissement alors que ces activités sont organisées hors temps scolaire et contestent, sans fondement objectif, la légitimité et la qualité de l'intervention des éducateurs des clubs sportifs. Le dispositif est parfois perçu comme un obstacle de plus à la mise en place d'une heure supplémentaire hebdomadaire d'EPS revendiquée au plan syndical par certains.

Globalement donc, le dispositif n'est pas suffisamment accompagné par les professeurs d'EPS : s'ils adhèrent au projet, c'est une réussite. À l'inverse, si le chef d'établissement se heurte à une posture d'opposition de leur part, le projet est compromis car les chefs d'établissement refusent de l'imposer en opposition. La plupart des principaux de collège ont fait en effet état d'une « *défiance de la part des professeurs d'EPS impossible à dépasser* ».

Il apparaît donc prioritaire que le programme 2HS+ soit mieux expliqué pour que les confusions volontaires ou involontaires tombent, que la complémentarité des intervenants extérieurs avec l'EPS et l'UNSS soit systématiquement recherchée car elle constitue la clef de l'adhésion des enseignants d'EPS, et que leur perception historique de l'activité sportive et du sport évolue.

1.4.3. Des contraintes matérielles qui altèrent la capacité de déploiement du programme

Les notes des CTIG mettent en évidence plusieurs contraintes matérielles qui portent préjudice au développement du programme :

- la difficile identification de créneaux horaires mobilisables et de leur mise en cohérence avec les emplois du temps scolaire, notamment pour les élèves externes, ce qui interdit la mise en place de cycles d'activités pendant la pause méridienne ;
- le manque d'équipements sportifs, notamment lié à l'indisponibilité des installations sportives communales ou à l'éloignement de ces installations pour le milieu rural ; plusieurs notes des CTIG soulignent l'intérêt que pourrait avoir l'établissement par les DRAJES d'un diagnostic affiné des disponibilités des équipements sportifs ;
- les difficultés de transport, dont le coût n'est pas systématiquement pris en charge sur les crédits dédiés au programme, ce qui a un impact sur la mobilisation de certains clubs sportifs qui indiquent ne pas vouloir proposer des cycles du fait du coût du transport sur le site des activités. Cette contrainte organisationnelle est encore plus importante pour les collèges implantés dans le milieu rural, largement dépendant des transports scolaires ;
- le nombre et la disponibilité des éducateurs sportifs, déjà très sollicités par les clubs sportifs sur des créneaux horaires identiques (en fin d'après-midi) et qui se cumulent avec la résistance des professeurs d'EPS pour leur laisser un accès en leur absence.

L'identification d'infrastructures sportives qui ne sont pas déjà affectées aux associations sportives se révèle également difficile.

1.5. Des adaptations aux contextes territoriaux et des garanties de pérennisation du programme doivent être apportées

Les incertitudes pesant sur le devenir du dispositif a conduit, dès l'année scolaire 2023-2024 à une certaine prudence dans la communication sur le renouvellement des projets des établissements et le développement dans de nouveaux établissements. Ce contexte nécessite une clarification au plan du pilotage national afin de définir une feuille de route viable pour les services académiques, tant en termes de calendrier, que de financement des cycles d'activités. Si la reconduction de l'existant peut s'envisager, la consolidation et l'amplification du dispositif semblent compromises et fait perdre de la crédibilité au programme.

Par ailleurs, de nombreuses notes de CTIG soulignent la complexité du circuit administratif de mise en œuvre du programme, depuis l'offre de service déposée sur « démarches simplifiées » à partir de laquelle les collèges valident leurs choix jusqu'à l'engagement des crédits par la DRAJES. Les conventionnements avec les établissements présentent encore des difficultés au plan administratif, de même que le suivi des informations demandées aux collèges par la plateforme « Démarches simplifiées » qui ne sont pas toujours transmises au référent SDJES et au conseiller technique départemental en EPS. Il est suggéré d'assouplir les modalités de mise en œuvre pour favoriser la mise en place des cycles en milieu rural ou pour s'adapter aux rotations des transports scolaires (par exemple en dérogeant au principe d'organisation de cycle non sécable de 2 heures).

Conclusion

Le programme 2HS+ présente des intérêts indéniables aux plans éducatif et pédagogique, mais sa mise en œuvre doit surmonter de multiples freins qui expliquent son faible impact au plan national. La crainte d'une non reconduction du dispositif incite également les chefs d'établissement à l'attentisme. Il paraît essentiel, dans ce contexte, d'apporter des informations sur l'éventuelle reconduction du programme, qui par ailleurs requiert des assouplissements dans sa mise en œuvre et des clarifications auprès des enseignants d'EPS.

2. La mise en place des groupes flexibles en français et en mathématiques en 6^e et 5^e à la rentrée scolaire 2024 : un dispositif qui ne va pas de soi

L'annonce des groupes flexibles en français et mathématiques pour les classes de 6^e et de 5^e dès la rentrée 2024 a été faite le 5 octobre 2023 par le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse Gabriel Attal. La note de service n'a été publiée que le 18 mars 2024 et le vade-mecum *Mettre en place les groupes de besoins – Faire réussir tous les élèves au collège* n'a pu être consulté sur Éduscol par les académies qu'à la mi-mai 2024. Ce calendrier ainsi que le glissement sémantique de « groupes de niveaux » à « groupes de besoins » a pesé fortement sur la réception d'une réforme d'ampleur et sur sa mise en œuvre dans les territoires. Par ailleurs, les visites des CTIG dans les académies ont eu lieu en fonction du calendrier des vacances scolaires de chaque académie. La plupart se sont déroulées avant la publication du vade-mecum. Aussi, les constats relevés peuvent avoir accusé un biais et rendre compte d'une situation qui a depuis sans doute évolué.

2.1. Une forte mobilisation des autorités académiques pour un pilotage agile du « choc des savoirs »

Dès le mois de décembre et au plus tard début janvier, les autorités académiques ont donné l'impulsion à la mise en œuvre de la mesure, soulignant ainsi leur compréhension des forts enjeux qu'elle représente. Cette impulsion s'est déroulée dans un contexte d'incertitudes liées à l'absence de textes officiels alors que la pression médiatique entretenait l'ambiguïté entre la notion de « groupes de niveaux » et de « groupes flexibles ».

Ainsi, avant même que les textes ne soient publiés, les recteurs ont mobilisé tous les cadres académiques. Ce sont les recteurs eux-mêmes qui dans la grande majorité des académies ont communiqué directement avec les principaux de collège. Le pilotage académique vise à donner quelques principes-cadres mais surtout à expliciter le sens de cette mesure issue du « choc des savoirs ». Les DASEN et inspecteurs comme les chefs d'établissement, rencontrés par les CTIG de l'académie de Bordeaux, soulignent la nécessité de la clarté d'une politique académique dans laquelle chacun connaît son rôle et ses interlocuteurs.

De manière parfois habile, comme cela a été le cas dans l'académie d'Aix-Marseille, la mobilisation du conseil académique des savoirs fondamentaux (CASF) pour le pilotage pédagogique a permis d'inscrire le choc des savoirs dans une certaine continuité en le reliant à l'heure hebdomadaire de soutien et d'approfondissement précédemment mise en œuvre en 6^e : le CASF a produit une note dans laquelle il est fait état des éléments issus de l'heure de soutien et d'approfondissement qui sont transférables dans la mise en place des groupes flexibles. Toujours dans l'académie d'Aix-Marseille, le CASF a acté le déploiement d'un plan d'accompagnement en direction des chefs d'établissement pour une aide à l'organisation et la constitution des groupes d'une part et d'autre part la formation des chefs d'établissement, des directeurs d'école, des coordonnateurs de REP ou de discipline à l'exploitation des évaluations nationales.

Dans l'académie d'Amiens, le recteur a posé, dès le début de la réflexion, le principe de la primauté de la pédagogie sur l'organisationnel, avec comme objectif l'amélioration des résultats pour tous les élèves. Il a également souhaité s'inscrire dans la continuité des actions conduites autour de la classe de 6^e depuis 3 ans avec la mise en place de la 6^e tremplin, puis la nouvelle 6^e à la rentrée 2022. Des simulations de mise en œuvre ont été demandées à 5 chefs d'établissement dès le 8 janvier 2024 et leur participation au groupe de travail académique a permis de faire émerger des questionnements et des pistes de travail, trois séminaires départementaux ont été proposés aux personnels d'encadrement dès le mois de février 2024 et une *Lettre d'infos réforme des collèges* a été créée. Enfin, des webinaires ont été également conduits.

Dans l'académie de Besançon, le nécessaire accompagnement des principaux et des professeurs, les modalités d'accompagnement proposées aux établissements par l'académie pour déployer les groupes de besoins sont importantes et concernent à la fois les personnels enseignants et les personnels de direction.

Dans l'académie de Bordeaux, le pilotage repose sur l'articulation entre les instances que sont le CASF et l'EAFC d'une part et les DASEN, les doyens des IA-IPR, les IA-IPR de mathématiques et de lettres, le DAFPE, le conseiller technique 1^{er} degré et le groupe d'appui aux emplois du temps proposé aux chefs d'établissement d'autre part. Régulé lors de points d'étape en comité de direction, il permet de nourrir la mise en place des groupes en 6^e et 5^e du travail d'analyse conduit par le CASF, qui a antérieurement identifié des établissements à accompagner et s'appuie sur un observatoire interdegrés des pratiques pédagogiques.

De même, dans l'académie de Corse, où le pilotage de la mesure est proactif, une réunion plénière et une commission Blanchet ont été dédiées à la question, l'ensemble des personnels de direction ont été réunis trois fois par les DASEN par typologie d'établissement afin de pouvoir échanger sur des remontées de terrain les plus pragmatiques que possible. Ainsi, les problématiques de la constitution des groupes, des transferts d'élèves d'un groupe à l'autre en cours d'année, de l'évaluation commune ou encore de la communication envers les familles ont pu être utilement abordées. L'académie a fait le choix de nommer un professeur référent par discipline et par établissement afin de faciliter les échanges avec les corps d'inspection.

Dans l'académie de Créteil, l'accompagnement est pensé au niveau académique et au niveau départemental. La rectrice a organisé au début du printemps des réunions de bassins où elle a insisté sur le principe de souplesse dans l'organisation des groupes et la mobilisation des moyens. Elle a aussi demandé une vigilance sur le maintien de l'offre de formation existante sur les niveaux 4^e et 3^e. Les IA-DASEN de leur côté ont réuni les principaux de collège pour présenter les enjeux, les priorités, les critères de répartition des moyens et les arbitrages. Des groupes d'appui départementaux (GAD) sont également mis en place.

Des réunions départementales pilotées par le recteur à destination des personnels d'encadrement sur la mise en place des « groupes de besoins » ont eu lieu dans l'académie de Dijon suivies de réunions départementales d'accompagnement par l'IA-DASEN et un IA-IPR avec un appui pédagogique et technique des équipes de direction. L'académie projette également de mettre en place avant la fin de l'année une dizaine d'établissements expérimentateurs ou pilotes, des collèges pour lesquels l'adhésion n'est pas un problème trop important et d'autres collèges pour lesquels la situation est plus compliquée.

Dans l'académie de Grenoble, la réforme a donné lieu à des informations et formations des cadres assurées dans les trente-trois réseaux par trente-trois trinômes constitués par un IEN premier degré, un principal, un IA-IPR ou un IEN second degré.

En Guadeloupe, dès le mois de mai, les aspects organisationnels étaient stabilisés dans la majorité des établissements favorisant l'ouverture d'une deuxième phase plus didactique et pédagogique.

Pour construire l'accompagnement de cette mesure relative aux groupes, l'académie de Lyon a pu s'appuyer sur la réflexion conduite par le CASF. Le groupe de travail issu de cette commission (associant, sous la présidence du SGA, les IA-DASEN, les doyennes des IA-IPR, tous les IA-IPR de français et de mathématiques, la doyenne des IEN premier degré, le directeur de l'EAFC, la responsable du service interacadémique des statistiques pour le site de Lyon) a défini lors d'une réunion menée le 11 avril 2024 les mesures à mettre en place au profit des collèges publics et privés sous contrat, pour accompagner le déploiement du choc des savoirs.

La rectrice de l'académie de Martinique a mis en place, dès janvier 2024, un comité de pilotage qu'elle préside et qui se compose également des doyens des inspecteurs, du directeur de la pédagogie, des inspecteurs de mathématiques et de lettres, de la secrétaire générale d'académie (SGA), des secrétaires généraux adjoints en charge des moyens et des ressources humaines.

La stratégie de l'académie de Montpellier a consisté, après la phase d'attribution des moyens, à centrer la réflexion sur le pilotage pédagogique et à faire prendre conscience de la profondeur des transformations souhaitées. La rectrice a mobilisé les collèges des inspecteurs. Plusieurs groupes de travail intercatégoriels incluant les services académiques se sont tenus sous le pilotage de la secrétaire générale de l'académie, pour faciliter l'action collégiale des inspecteurs et personnels de direction. Quatre IA-IPR (mathématiques, lettres, EVS et HG) ont reçu une lettre de mission individualisée pour la mise en œuvre du choc des savoirs. La rectrice souhaite « *un accompagnement des chefs d'établissement et des équipes pédagogiques (...) ambitieux, agile et de proximité* ».

Dans l'académie de Nancy-Metz, un travail régulier d'information des DASEN, avec l'ensemble des chefs d'établissements et adjoints du département et en présentiel, avec intervention du directeur de la pédagogie et du recteur, ont contribué à la constitution d'un climat serein et constructif. Le pilotage est à trois niveaux : académique, départemental, au niveau des bassins et des établissements qui bénéficient de l'appui des IA-IPR pour l'exploitation des résultats aux évaluations nationales.

Dans l'académie de Nantes également, le cadrage a été assuré au niveau académique en présentant des règles appliquées de la même manière entre les différents départements et dans chacun des départements entre les différents collèges publics. Un groupe de travail académique a été installé rapidement associant inspecteurs et chefs d'établissement avec pour objectif de proposer des éléments de réponse aux interrogations soulevées et de lever les points de crispation.

La rectrice de l'académie de Nice ou le secrétaire général de l'académie ont animé des webinaires régulièrement avec les chefs d'EPL des deux départements sur la préparation de la rentrée au cours desquels les questions relatives à la mise en œuvre des groupes flexibles ont été largement abordées. Les deux IA-DASEN quant à eux, ont dû faire preuve de beaucoup de pédagogie pour introduire les groupes flexibles et rassurer les différents acteurs. Les dialogues de réseaux, menés en mars et en avril, par les IA-DASEN ou les IA-DAASEN, en présence souvent des IEN de circonscription, ont eu pour objet la mise en œuvre du « choc des savoirs ».

Le recteur de l'académie de Paris, dès sa nomination a présidé, le 26 avril, une journée de lancement pour une présentation de la réforme du choc des savoirs à partir de laquelle l'académie espère mieux armer les chefs d'établissements pour aller vers leurs conseils pédagogiques. L'échelon du bassin ou bi-bassin a été retenu pour le déploiement d'animations sur le « choc des savoirs ».

Les CTIG de l'académie de Poitiers ont constaté une forte mobilisation des services du rectorat comme des chefs d'établissement, qui élaborent depuis plusieurs mois des outils pour organiser et faciliter la mise en œuvre des groupes à effectifs réduits. Le pilotage de la réforme s'est effectué au niveau du comité de direction (CODIR) élargi composé de la rectrice, des DASEN, du SGA, des doyens d'inspection et du DRAIO adjoint. Un comité de suivi a été constitué et rassemble des chefs d'établissement, des IA-IPR, des services du rectorat, des DASEN plus particulièrement chargés du CASF et de la DAASEN désignée pour une mission académique sur la performance scolaire dans le second degré. Les chefs d'établissement sont très accompagnés : les DSDEN ont organisé entre janvier et mars des réunions sous différents formats : en plénière au niveau départemental et en présence des IA-IPR de mathématiques et de français, parfois d'EVS. Enfin, un groupe départemental d'appui pour apporter aide et conseils aux équipes de direction qui en auraient besoin a été constitué.

L'académie de Strasbourg s'est mise en ordre de marche dès le mois de janvier 2024, période à laquelle le secrétariat général de l'académie a procédé à une estimation de la dotation horaire spécifique nécessaire à la mise en place des groupes de besoins.

Le recteur de l'académie de Toulouse a réuni lors d'un séminaire académique, le 30 janvier 2024, l'ensemble des principaux de collège. Le recteur a alors recommandé d'utiliser un critère simple pour définir les groupes d'élèves. L'académie insiste sur sa volonté de travailler la pédagogie et l'organisationnel en même temps.

Les principaux ont apprécié une telle transparence lors de ce séminaire, tout comme d'avoir pu travailler sur les futurs emplois du temps avec quelques proviseurs rompus à l'expérience des barrettes dues aux enseignements de spécialité et quelques principaux proactifs.

Le cadre fixant les principes généraux et les modalités d'accompagnement de la mesure a été élaboré à l'échelon académique dans l'académie de Versailles et sera décliné ensuite à l'échelon départemental. Un COFIL départemental, qui comprend le ou la DAASEN en charge du dossier, les IPR des deux disciplines et un membre du groupe des doyens des IA-IPR, assure le pilotage à cette échelle.

2.2. Un maillage territorial pour l'information et la formation qui convoque l'expertise croisée des inspecteurs territoriaux et des cadres académiques

Des formations organisées par les IA-IPR de mathématiques et de français à l'attention des professeurs ont été partout programmées. Les webinaires sont des modes d'information et de formation plébiscités dans toutes les académies, pilotés la plupart du temps par les inspecteurs secondés parfois par d'autres ressources académiques comme la « brigade d'aide aux emplois du temps » dans l'académie de Bordeaux.

Le dialogue entre les principaux et les inspecteurs est renforcé et constant. Avec les IA-IPR de mathématiques et de français en premier lieu mais aussi avec les inspecteurs du 1^{er} degré pour renforcer la liaison école-collège, désormais incontournable pour la constitution des groupes en classe de 6^e. La présence de professeurs des écoles dans les collèges cette année a été appréciée par les équipes pédagogiques.

Dans l'académie de Bordeaux, le discours tenu par les corps d'inspection, confirmé par les documents d'accompagnement envoyés aux équipes pédagogiques, est celui de la souplesse, aussi bien dans l'organisation des emplois du temps que dans les projets pédagogiques, afin de laisser place à la spécificité des établissements et aux besoins des élèves ; il est recommandé de s'appuyer sur l'expérience de l'heure de soutien et d'approfondissement conduite cette année, objet d'un bilan académique qui favorise la réflexion sur les gestes professionnels les plus adaptés aux élèves en difficulté, la dynamique collective créée, la différenciation des besoins.

Dans l'académie de Clermont-Ferrand, les inspecteurs d'académie, avec l'appui de l'EAFIC, ont organisé un accompagnement des équipes pédagogiques en présentiel pour une demi-journée de formation, bassin par bassin. Au sein de chaque établissement, lors de deux demi-journées banalisées les équipes pédagogiques devront élaborer un projet pédagogique. Cet accompagnement se poursuivra à la rentrée 2024, en particulier sur les contenus travaillés en collaboration avec les professeurs formateurs et tenant compte des retours d'expérience.

Dans l'académie de Créteil, l'accompagnement des équipes de lettres et de mathématiques se fait par un travail très fin des IA-IPR sur la question des compétences par le biais de webinaires inspecteurs - professeurs, ces derniers étant revus ensuite en districts. Les inspecteurs répondent également aux sollicitations des principaux, notamment en éducation prioritaire. Les sollicitations multiples des inspecteurs de lettres et de mathématiques ont amené à repenser leurs missions, en collège des inspecteurs.

Les inspecteurs référents de réseaux sont également mis à contribution, comme dans l'académie de Dijon où ils assurent l'accompagnement des personnels de direction avec une présentation d'exemples d'organisation pédagogique et un recueil des besoins. Enfin, un accompagnement par les groupes d'appui départementaux est prévu pour les équipes de direction et les établissements.

S'agissant de l'accompagnement et de la formation des professeurs de français et de mathématiques, les formateurs ont été mobilisés de mars à juin pour la construction de formations autour des questions de différenciation pédagogique, d'évaluation et d'autonomie des élèves pour élaborer des ressources pédagogiques et concevoir des scénarios de formation pour les professeurs avec l'appui de l'EAFIC. La mise à disposition d'un parcours M@gistère est prévue pour le mois de juin. Un accompagnement des professeurs des autres disciplines est programmé au plan académique de formation 2024-2025.

Les CTIG de l'académie de Lille soulignent une forte implication des corps d'inspection pour donner du sens à la mesure et accompagner les chefs d'établissement dans sa mise en œuvre. Les inspecteurs du premier degré comme du second degré sont fortement impliqués pour leur expertise pédagogique. Les IEN 1^{er} degré mais aussi les IEN ET-EG sont sollicités pour leur expertise pédagogique mais aussi pour divers aspects tels

que la préparation de l'accueil des élèves de 6^e ou encore les pratiques pédagogiques en groupes allégés ou de besoins. La première étape de l'accompagnement a consisté en l'organisation d'un séminaire avec l'ensemble des animateurs de bassin, co-animé avec les IA-IPR, sous la supervision de leur doyen. Cela a permis de travailler sur l'identification des besoins des personnels de direction et des équipes dans la mise en œuvre du « choc des savoirs ».

Dans l'académie de Limoges, les thématiques de formation concernent la différenciation, la progression commune, les évaluations, le travail d'équipe.

La formation continue des professeurs étant une condition nécessaire pour la réussite de la mise en œuvre de la réforme, les inspecteurs de l'académie de Lyon tâchent de convaincre les enseignants qu'il s'agit de donner une réponse modulaire à des besoins évolutifs.

Dans l'académie de Montpellier, un travail conjoint de tous les inspecteurs et quelques personnels de direction a donné lieu à la production d'une mallette pédagogique commune. Une ressource d'aide à la préparation des épreuves du DNB est par ailleurs en gestation.

L'information et la formation mises en œuvre dans l'académie de Nantes s'avèrent conséquentes : après un webinaire académique avec l'ensemble des principaux de collège présidé par la rectrice, dans chaque département des temps d'échange ont été organisés par chacun des IA-DASEN accompagnés de trois inspecteurs (lettres, mathématiques et EVS). Les inspecteurs référents de bassin ont été impliqués. Des formations intitulées « faire progresser tous les élèves » sont organisées sur la fin du mois de mai et le début du mois de juin : une quarantaine de webinaires avec les professeurs de mathématiques territorialement regroupés en tenant compte des bassins et une demi-journée pour les enseignants de lettres regroupés territorialement avec trois enseignants par collège. Le projet est de nommer des référents départementaux en mathématiques. L'implication des inspecteurs de lettres et de mathématiques pour la mise en œuvre des groupes flexibles est telle que les inspecteurs sont déchargés des contrôles de l'IEF (enseignement en familles) et des évaluations d'établissement dans le cadre du conseil de l'évaluation de l'école.

Le collège d'IA-IPR de l'académie d'Orléans-Tours déploie depuis le printemps des formations à distance et sur site (à l'échelle des bassins ou infra-bassins). Les directeurs académiques bénéficient ainsi de relais efficaces auprès des IA-IPR de lettres et de mathématiques.

Dans l'académie de Rennes, les mesures d'accompagnement de la mise en œuvre des groupes de besoins ont été décidées en trois phases successives. Dès janvier 2024, des visios par département en direction des PERDIR, portant sur les mesures de la réforme et les problématiques opérationnelles, ont été conduites. En mai, des formations en présentiel d'une demi-journée par bassin d'éducation et de formation pour un professeur de mathématiques et un professeur de français de chacun des collèges publics de la zone géographique concernée. À partir de la mi-mai, une fois la formation en bassins réalisée, à la demande des principaux de collège, des formations complémentaires en présentiel en établissement avec l'appui d'un inspecteur (référént de l'établissement et potentiellement d'une autre discipline que maths et français) ont également eu lieu.

Dans l'académie de Toulouse, un groupe d'appui départemental piloté par le CT EVS est composé d'une douzaine de chefs d'établissement. Tous les professeurs concernés par les groupes ont déjà été convoqués à un webinaire d'une heure, fatalement très descendant. Par ailleurs, cinq webinaires ont été enregistrés et sont libres d'accès pour les professeurs de mathématiques (près de 1 000 connexions à ce jour). Il y aura ensuite une cinquantaine de réunions par discipline avec, à chaque fois, une trentaine de professeurs, deux formateurs et un inspecteur, pendant une demi-journée.

L'accompagnement des enseignants est aussi largement engagé dans l'académie de Versailles : tout au long du mois de mai et par bassin, deux enseignants de français et de mathématiques par collège vont être ou ont été informés et formés par un binôme d'IA-IPR de ces disciplines. Dans l'objectif de créer des collectifs professionnels de proximité, seront abordées lors de ces réunions de bassin la mise en œuvre pédagogique des groupes et les ressources nationales comme académiques déjà publiées. Le plan académique de formation pour l'année 2024-2025 comprend des éléments fléchés pour la formation des professeurs de mathématiques et de français qui prendront en charge les groupes de besoins en collège.

2.3. De l'inquiétude à la contestation : une réforme rejetée par les enseignants

Les CTIG ont, au cours de leurs missions en académies, visité de nombreux établissements à la typologie diverse. Malgré des différences notables d'appréciation de la réforme qui tiennent souvent à la qualité de la direction et à celle de l'équipe pédagogique, force est de constater que la mesure issue du « choc des savoirs » inspire au mieux des craintes et des incertitudes et au pire des contestations difficiles à contenir. Cet état d'esprit laisse présager d'une rentrée 2024 dans des conditions peu sereines.

De cette ambiance générale délétère émerge toutefois une exception ultra-marine dont on exclut cependant l'académie de Mayotte dont la situation est tout à fait singulière. Les CTIG des académies de Guadeloupe, Guyane et La Réunion avec un bémol pour la Martinique, soulignent une adhésion de la communauté éducative à la mesure qui concerne les classes de 6^e et de 5^e. Les résultats aux évaluations nationales, très en dessous des performances nationales, incitent sans doute à voir tout dispositif comme une remédiation salutaire à la difficulté scolaire, de surcroît dans un contexte de déprise démographique.

Dans les académies hexagonales en revanche, les CTIG soulignent une adhésion au dispositif très variable. Dans un département alpin de l'académie d'Aix-Marseille, ont été organisées deux « journées mortes » par les organisations syndicales et certaines fédérations de parents d'élèves. La principale d'un autre collège évoque l'« *expression d'une résignation colérique partagée* » chez les enseignants. Dans les Bouches-du-Rhône, les inspecteurs parlent d'un dispositif dont les enjeux organisationnels prennent le pas sur l'intérêt pédagogique pour les élèves. La réflexion a cependant été engagée mais un enseignant résume l'avis partagé par ses collègues : « *On a vite vu que ce que l'on allait pouvoir mettre en place serait moins bien que ce que l'on fait déjà* ».

Dans l'académie de Besançon, la mission CTIG a pu constater lors de ces échanges avec les enseignants dans les collèges visités une opposition forte à la mise en place des groupes de besoins. Au-delà des argumentations idéologiques, les enseignants dénoncent la nécessité de réaffecter des moyens utilisés dans le cadre de projets et actions dont l'efficacité était reconnue au sein des établissements. Les DASEN confirment la véracité de ce risque notamment dans les petits collèges.

Symptôme d'une opposition inconditionnelle à la réforme, la suppression de la notion de niveau pour caractériser ces groupes dans l'arrêté du 15 mars 2024 est ressentie par les professeurs de l'académie de Bordeaux comme une forme d'hypocrisie et la possibilité de modifier la composition des groupes en cours d'année est vue comme une difficulté supplémentaire pour les élèves qui auront à s'adapter à un autre professeur. Les équipes pédagogiques ne parviennent pas à trouver du sens à la mise en œuvre des groupes de besoins.

Dans l'académie de Clermont-Ferrand, la mise en place de la réforme se heurte à la non adhésion de certains enseignants qu'ils soient des disciplines concernées ou non. Le refus est d'ordre philosophique ou idéologique pour une réforme critiquée pour être traditionaliste, voire réactionnaire (« *on trie les élèves socialement* », « *la recherche a montré que les classes de niveau sont inefficaces* », etc.). Les principaux des collèges peinent à engager les équipes pédagogiques et les premières réunions ont pu être l'occasion de réactions négatives, le plus souvent une lassitude devant des injonctions régulières qui leurs paraissent contradictoires, mais aussi plus déroutantes comme des pleurs ou explosions de colère, de certains enseignants.

La question de l'adhésion à cette mesure reste un véritable enjeu voire un défi dans l'académie de Dijon. Selon la vice-doyenne du collège des IA-IPR, il a tout d'abord fallu convaincre les inspecteurs eux-mêmes. À travers leurs organisations syndicales (SNPDEN et ID-FO), les principaux de collège ont exprimé leur opposition à la mesure, même s'ils se satisfont de l'évolution des groupes de niveau vers des groupes de besoins. Tous les chefs d'établissement évoquent cependant une opposition de principe vive des équipes pédagogiques. Ils déplorent la succession des réformes et des mesures sans aucune évaluation. Ils regrettent de devoir renoncer à des dispositifs (AP, heure de soutien et d'approfondissement, co-intervention, etc.) qui fonctionnent bien, favorisent la différenciation pédagogique et commencent à produire des effets positifs, par exemple concernant le travail sur la fluence en classe de 6^e.

Les CTIG de l'académie de Montpellier où l'adhésion est très hétérogène, sont frappés par la différence entre établissements, dans la même académie, en fonction de la typologie des établissements et des cultures

disciplinaires. La mission s'interroge même sur l'écart abyssal entre toute la réflexion pédagogique et la ressource produite par les personnels d'encadrement et d'inspection de l'académie et la capacité de certaines équipes à se l'approprier.

Dans le département de la Loire-Atlantique de l'académie de Nantes, il y a une forte opposition de la part de chefs d'établissement et d'une organisation de parents d'élèves. D'autres principaux disent être en difficulté face à des équipes enseignantes très réfractaires. Les formations sont très attendues par les principaux qui font face à des équipes parfois « braquées », notamment en mathématiques, et à des familles inquiètes.

Dans l'académie de Paris, qui se caractérise par des profils d'enseignants plutôt stables, peu enclins à des évolutions vers des pratiques plus collaboratives, les CTIG pensent qu'il faut anticiper une rentrée difficile car les enseignants oscillent entre de franches oppositions et des incertitudes professionnelles. Les oppositions sont en effet vives du côté des équipes enseignantes, entre stupeur, colère et résignation. Les professeurs ont le sentiment que « *la machine s'emball* », que « *les dispositifs de soutien et d'approfondissement mis en place à la dernière rentrée n'ont même pas été évalués, que l'on est déjà passé à autre chose* » ; les oppositions sont fréquentes, sans que l'on puisse parler d'obstruction, c'est plutôt une perte de sens qui s'exprime, voire de confiance par rapport aux effets potentiels d'une réforme qui n'est pas comprise.

En Normandie, la contestation s'inscrit en outre dans un contexte de réforme des modes d'attribution des moyens aux établissements du second degré de l'académie, qui impacte tout particulièrement les collèges ce qui se révèle peu propice à l'adhésion à la réforme.

Dans l'académie de Poitiers également, les CTIG constatent que règne un scepticisme sur l'efficacité de la réforme chez la quasi-totalité des enseignants qu'ils ont rencontrés ainsi que chez certains des personnels d'encadrement (inspecteurs, personnels de direction). Beaucoup des interlocuteurs des CTIG au rectorat ont évoqué des professeurs fatigués voire désabusés, surtout inquiets. Lors de leurs déplacements dans les collèges de l'académie, les CTIG ont effectivement entendu des professeurs leur faire part de leurs inquiétudes et de leurs questionnements. Une réforme qui inquiète car elle remet en cause des pratiques bien installées.

L'acceptation de la réforme est encore difficile dans l'académie de Strasbourg. Des journées « collège mort » ont été organisées par certaines équipes pédagogiques avec le concours des familles.

Dans l'acadécollège désert (consistant à ne pas envoyer les élèves en classe) avait été organisée par les fédérations de parents d'élèves afin de protester contre l'esprit de cette mesure (accusation de « tri social »), avec, selon les dires de la principale, le soutien d'une partie des enseignants (qui étaient eux à leur poste pour accueillir les élèves présents). Plus encore, il a été signalé à la mission que certains personnels de direction n'adhéraient pas à la mise en place de ces groupes, en dépit des assouplissements apportés par le décret, et que ceux-ci pourraient localement et marginalement ne pas être mis en place.

L'académie de Rennes est emblématique de la contestation de la réforme. En effet, cette dernière a fait le choix de l'information sur la réforme, en présentiel et a essayé *in vivo* les réactions des enseignants. L'accompagnement de la réforme par les corps d'inspection du second degré, malgré un important investissement, a été « douché » par des contestations nombreuses, parfois violentes. Ainsi, on constate une ambiance régulièrement délétère dans les réunions du secteur public. Dans un département, la formation a été empêchée une première fois, donnant lieu à un report, puis une seconde fois, donnant lieu à un nouveau report avant de pouvoir enfin se tenir. Dans un autre département, l'accueil était systématiquement très hostile, des manifestants à l'extérieur empêchant l'accès, puis produisant du bruit avec une sonorisation couvrant les échanges en salle. Dans certains cas, il y aurait eu des propos dits violents à l'encontre des corps d'inspection. Dans deux autres départements, l'ambiance était plus modérée, mais avec un accueil généralement glacial des personnels enseignants. Dans un cas, certains ont refusé de poursuivre au moment du passage en groupes disciplinaires. Et rien n'indique que les messages institutionnels transférés en collégialité lors des formations se diffusent tous ensuite positivement. Des boucles dédiées sur les réseaux sociaux indiqueraient plutôt le contraire.

2.4. « Choc des savoirs, électrochoc des pratiques » : une contestation qui cache mal la faiblesse de la réflexion pédagogique et de volonté de remise en cause des pratiques

Du côté enseignants, la mise en œuvre de groupes de besoins en 6^e et 5^e met l'accent sur la nécessité de travailler ensemble, en équipe, en suivant une progression commune pour former et pour évaluer leurs élèves alors que souvent ils ne partagent ni la même vision de leur discipline, ni la même didactique dans un contexte où ils devront de plus adapter leurs pratiques aux caractéristiques du groupe d'élèves qu'ils ont en charge. C'est ce nouveau contexte qui cristallise bon nombre des inquiétudes des enseignants.

Les membres du CASF de l'académie d'Aix-Marseille soulignent que les enseignants de lettres et de mathématiques ont vu un changement radical de leur métier en deux ans, dans des proportions inédites, que le constat partagé plus général du malaise enseignant complexifie. Même dans les équipes les plus engagées, le surcroît ou l'opportunité de préparation et de concertation qu'impose la mise en place d'un dispositif constitue un frein réel.

Dans l'académie de Bordeaux également est relevée la difficulté pour inventer un nouveau mode de fonctionnement. L'académie, par son choix d'un pilotage basé sur l'intelligence collective, fait confiance aux établissements pour identifier le mode de fonctionnement le plus adapté à l'établissement et à son contexte ; en conséquence il n'a pas été émis de préconisation sur l'organisation concrète. Dans les six établissements observés, les CTIG ont rencontré des enseignants sérieux, investis qui ont explicité leur désarroi et leur incompréhension face à cette mesure. Certains essayaient de se projeter dans ce nouveau cadre, mais sans parvenir à trouver des réponses à leurs questionnements. Ces interrogations d'enseignants témoignent d'un ressenti profond d'atteinte à la représentation qu'ils se font de leur métier, voire d'atteinte à leur identité professionnelle.

Dans l'académie de Montpellier également, la mission CTIG a rencontré, dans un des collèges visités, des professeurs démunis, qui semblent ne pas avoir évolué avec les réformes successives : peu de liaison école-collège (par exemple, aucun contact entre le professeur des écoles qui assure le soutien en mathématiques en sixième et le professeur de mathématiques de la classe, chacun ignorant ce que fait l'autre), pas d'exploitation des évaluations nationales, pas de travail collectif et pas de confiance réciproque entre collègues. Ils dénoncent le manque de temps, un manque de reconnaissance et expriment un fatalisme devant des élèves qui « *n'ouvrent pas leur cahier le soir* ».

Les CTIG de plusieurs académies se font également l'écho de professeurs de lettres et de mathématiques qui perdent en compétences en restant cantonnés des dizaines d'années sur les mêmes niveaux d'enseignement, 6^e, 5^e ou 4^e,3^e. Et il n'est pas rare qu'aux plus chevronnés échoient les meilleurs élèves.

La plainte que les enseignants adressaient jusqu'alors aux classes jugées trop hétérogènes est devenue la crainte d'enseigner à des groupes trop homogènes. Ces craintes ne trahissent-elles pas le manque de confiance des enseignants en leurs propres compétences didactiques ? Des inspecteurs de lettres et de mathématiques expriment quant à eux la crainte d'une charge de travail trop importante pour les enseignants. Une des solutions envisagées par les inspecteurs, pour soulager les professeurs, pourrait consister en la production au niveau national de ressources adaptées aux points délicats identifiés : liens entre évaluation, besoins des élèves et remédiation, exemples de progressions concertées. Cependant, les CTIG de l'académie d'Orléans-Tours font le constat que malgré les ressources que certains enseignants avaient consultées à la suite de leur rencontre avec les IA-IPR, leur difficulté à envisager la nature du travail à conduire demeurait entière.

Du côté des chefs d'établissement, les inspecteurs et cadres académiques sont dans l'obligation de déployer une grande énergie pour les outiller sur le plan organisationnel et technique notamment pour les emplois du temps. Mais aussi sur le plan didactique car les principaux ne sont pas acculturés à l'exploitation des résultats aux évaluations nationales. Aussi, les chefs d'établissement expriment un très fort besoin des inspecteurs sur les aspects organisationnels mais surtout sur les aspects didactiques et pédagogiques pour poser les conditions de réussite.

2.5. Les questionnements sur le terrain font émerger de nombreux points de vigilance concernant les différents acteurs auxquels il convient d'être attentif, tant à l'échelon académique que national

2.5.1. L'encadrement, inspecteurs et chefs d'établissement

Le travail en équipe des IA-IPR de mathématiques et de lettres ne va pas partout de soi, qu'il s'agisse d'identités didactiques différentes ou d'habitudes de travail nouvelles à construire. Il convient de réussir à travailler ensemble tout en explicitant les différences pour une compréhension et un respect réciproques. Par ailleurs, la charge de travail pour les IA-IPR de mathématiques et français étant accrue par l'accompagnement que demande la mise en place des groupes de besoins, l'équilibre des missions au sein du collège d'inspecteurs doit être revu, certains recteurs ayant limité par exemple le nombre d'évaluations d'établissement pour les IA-IPR concernés. C'est une occasion bienvenue, une année après la parution de la nouvelle circulaire des missions des inspecteurs recommandant la mise en place de lettres de missions individuelles, de réfléchir plus globalement à la répartition des missions au sein du collège d'inspecteurs. Plusieurs académies soulignent aussi l'importance du partage d'informations avec les IA-IPR des autres disciplines, référents d'établissement, de manière à ce que tous puissent apporter un soutien réel aux chefs d'établissement.

Les principaux de collège, comme indiqué plus haut, ne sont pas tous épaulés par un adjoint, et ne sont pas tous suffisamment solides en termes de pilotage pédagogique. L'appui des IA-IPR est donc particulièrement important à la fois face aux équipes contestataires et aux équipes demandeuses d'accompagnement. Par ailleurs, la quasi-totalité des CTIG soulignent une lassitude des chefs d'établissement, voire une forme de mal-être au travail. Pleinement engagés l'an dernier dans la mise en place de dispositifs remis en cause ou abandonnés cette année, ils ont le sentiment de voir leur crédibilité écornée. Certains déplorent la perte de leurs marges de manœuvre et considèrent, non sans amertume, qu'ils sont devenus de « *simples exécutants* ».

2.5.2. Les enseignants

Plusieurs risques sont soulignés dans la quasi-totalité des académies sur le plan de l'organisation et qui pourraient prendre de l'ampleur lors de l'extension de la mise en place des groupes aux niveaux 4^e et 3^e :

- le morcellement du groupe classe conduit les enseignants de mathématiques et français à considérer qu'ils ne pourront assurer pour la classe qu'ils ne verront pas entièrement le rôle de professeur principal, ce qui dans certains établissements créera un déficit de vivier. En parallèle, des interrogations sont formulées sur le modèle du conseil de classe que les groupes conduisent à remettre en question, comme cela a émergé dans le cadre de la mise en place des enseignements de spécialité au lycée général ;
- la disponibilité des professeurs de mathématiques et français pour le remplacement de courte durée risque d'être diminuée, ce qui va reporter la prise en charge du RCD sur les autres enseignants ;
- les contraintes induites sur les emplois du temps font craindre des incompatibilités avec les contraintes imposées par l'INSPÉ pour l'accueil des contractuels alternants en master MEEF et des étudiants stagiaires.

L'organisation même du travail des enseignants est interrogée, d'une part, comme indiqué plus haut, autour du travail en équipe et de la réflexion pédagogique et didactique partagée qui ne va pas de soi partout, loin s'en faut, et d'autre part en termes matériels et temporels. En premier lieu, les emplois du temps des professeurs, sur l'ensemble de l'établissement, compte tenu des mises en barrettes des groupes dans deux disciplines, sont morcelés, certains principaux ayant d'ailleurs renoncé à faire remplir des fiches de vœux aux enseignants. Au-delà de la multiplication de déplacements hebdomadaires vers le lieu de travail pour certains enseignants notamment en milieu rural, de la multiplication de services partagés car de nombreux petits BMP sont nécessaires, le morcellement de la journée est desservi par un bâti scolaire qui n'offre que rarement des espaces de travail, entre les heures de face-à-face pédagogique, aux professeurs dans le collège. Et la tension sur les salles, induite par la mise en place des groupes, empêche toute réflexion sur un

aménagement des espaces au profit des enseignants. Par ailleurs, les enseignants sont nombreux à mentionner la nécessité d'un temps de concertation dédié en demandant sa rémunération.

La mise en place des groupes de besoins fait émerger la question de l'annualisation du temps de travail des enseignants. Dans le privé, dans l'académie de Nantes, des chefs d'établissement l'envisagent : la prise en charge d'un groupe pendant 4,5 h pendant 24 semaines correspond à un service de 3 h sur 36 semaines. Dans l'académie de Créteil, certains chefs d'établissement envisagent d'annualiser le service de certains enseignants qui auraient moins d'heures de cours durant les dix semaines de regroupement du groupe classe, ce qui est déconseillé par les DASEN (voire prohibé dans un département). L'alternative est de placer les professeurs surnuméraires, pendant ces semaines de regroupement en classe entière, en co-intervention, ce qui ajoute un motif de travail en équipe.

S'agissant de la question cruciale des enjeux pédagogiques, les interrogations et les points de vigilance qui en découlent sont nombreux, et les risques sont renforcés par la faiblesse du travail en équipe, voire son inexistence ou son refus, sur les sujets pédagogiques et didactiques de fond.

- Établir des progressions communes ne va pas de soi, et semble davantage poser des difficultés en lettres qu'en mathématiques. La question matérielle de la disponibilité d'un nombre suffisant de livres pour la totalité des groupes qui travailleraient en même temps sur la même œuvre revient régulièrement, prétexte d'un obstacle matériel ou contrainte réelle ? La difficulté à entrer dans cette culture du travail en commun conduit aussi les équipes à s'interroger sur l'utilisation des semaines de regroupement, dont certaines équipes annoncent qu'elles seront massées en début d'année scolaire, apparaissant ainsi comme un report de mise en place des groupes.
- Construire une politique et des pratiques d'évaluation communes, qui ne transforment pas le principe de l'évaluation en couperet valant autorisation ou refus de passer dans un autre groupe, reste un chantier à défricher dans de nombreux collèges. Pour beaucoup d'enseignants, le passage d'un mode de pensée d'un écart à la norme à un écart à un point de départ valorisant la progression de l'élève est synonyme d'impossibilité de traiter le même programme pour tous les élèves, d'évaluer équitablement, de faire passer les élèves d'un groupe à un autre et donc de modifier les effectifs et composition des groupes de manière fluide, ce qui est le principe même du modèle.
- Trouver la meilleure adéquation entre la ressource humaine enseignante disponible et la réponse aux besoins des élèves, notamment des groupes les plus faibles, exige à la fois une culture d'équipe et un pilotage pédagogique par le chef d'établissement, par ailleurs parfois confronté à un déficit d'expertise au sein du collège. Les professeurs les plus experts ont vocation à prendre en charge les groupes les plus en besoin, mais des équipes craignent que ces enseignants soient désormais cantonnés à cette mission, certains étant d'ailleurs plutôt habitués à d'autres niveaux que 6^e et 5^e. Une rotation dans la prise en charge des groupes les plus faibles est envisagée par plusieurs équipes à La Réunion, tout particulièrement en français, un enseignant n'assurant que pendant quelques semaines ou quelques mois, le suivi du groupe le plus fragile. Cette rotation régulière d'enseignants face à des élèves fragiles nécessitant un accompagnement et une bienveillance renforcés nécessitera d'être évaluée localement, et de manière plus large, il conviendra de faire un bilan des organisations retenues en termes d'efficacité pédagogique et didactique au bénéfice des élèves.
- S'agissant du groupe d'élèves fragiles, plusieurs témoignages font émerger le risque d'une concentration des élèves à difficultés comportementales ou en situation de handicap dans ces groupes. Le risque d'un amalgame entre élèves faibles et élèves ingérables témoignent de la fragilité professionnelle des équipes dans l'analyse des besoins et des modes de prise en charge de la difficulté scolaire au sens le plus large. Plusieurs équipes dénoncent aussi le risque d'une perte de mixité sociale dans les groupes, le niveau des élèves étant fortement corrélé à l'IPS.
- La mise en place des groupes en mathématiques et français conduit non seulement des principaux à limiter voire supprimer des doublages dans d'autres disciplines ou le panel d'offres d'options ou activités dans le collège, ce qui présente le risque d'une opposition entre ces deux disciplines et les autres au sein de la salle des professeurs, d'une part, et le risque de porter atteinte à l'identité ou l'attractivité de l'établissement d'autre part. Par ailleurs, plusieurs équipes soulignent le risque de ne plus pouvoir

mettre en place des projets de classe, ou des sorties et voyages compte tenu de la complexité des emplois du temps et de l'éclatement des classes.

2.5.3. Les élèves et les familles

La communication aux familles est mentionnée comme essentielle pour limiter les incompréhensions sur ce que doivent être les groupes de besoins. La crainte d'une stigmatisation des élèves fragiles, d'un ressenti négatif des élèves et des familles dès l'entrée en 6^e est exprimée parfois en termes forts par des enseignants qui pensent que certains élèves vont se sentir étiquetés comme « *mauvais* » dès leur entrée au collège, qu'ils diront à leurs parents « *j'ai été mis dans le groupe des nuls* » et que l'on risque de créer des « *classes poubelles* ». Certains professeurs alertent sur une possible dégradation du climat scolaire dans l'établissement et dans les classes, comme conséquence de la réforme.

Par ailleurs, au sujet de la réception de la réforme par les familles, plusieurs CTIG soulignent, à la suite de leurs auditions, le risque d'une fuite des familles vers les collèges privés. Des déclarations de représentants de l'enseignement catholique indiquant qu'ils ne sentaient pas liés par cette mesure, dans certaines académies, pourraient pousser vers l'enseignement privé les familles qui voudront fuir un collège où l'on stigmatiserait les enfants. Des DASEN ou inspecteurs font valoir au contraire que les groupes de besoins pourraient retenir les familles favorisées dans l'enseignement public. La question est sans doute assez hypothétique, et difficile à trancher, mais elle recèle un potentiel de difficulté politique non négligeable. Elle mérite probablement une certaine attention. Le maintien de l'intégralité de l'offre pédagogique existante est, dans certains cas, un élément d'attractivité permettant d'éviter une fuite vers le privé sous-contrat au bénéfice d'une mixité sociale.

Quelques CTIG font part d'accommodements locaux avec la réforme. Ainsi, par exemple, un directeur d'établissement privé dans l'académie de Lyon assume d'utiliser les moyens liés à cette mesure pour mettre en place des groupes de besoins sur une partie de l'horaire et pendant quelques semaines seulement. Dans un collège privé de l'académie de Nantes, le choix est de sortir les élèves les plus en réussite du groupe classe. Les élèves intermédiaires ou fragiles seront alors en effectif réduit avec le professeur qui les connaît. Ils ne seront pas fragilisés lors du retour en classe et la relation avec le professeur va se construire dans le temps, explique le directeur. Dans d'autres collèges privés, les groupes correspondent davantage à des dédoublements tout en conservant des heures en classes entières.

On notera enfin que le mot d'ordre, assez discret mais entendu, de l'enseignement privé en Bretagne est, certes, de ne pas faire la réforme, mais plus problématiquement encore de faire mieux pour les parents que dans le secteur public, en privilégiant un accompagnement individualisé de l'élève en contraste au « tri par niveau » que constituerait la mise en place des groupes.

2.6. Une réforme qui nécessite des moyens mais aussi une ressource humaine qui n'est pas véritablement disponible

Au travers de l'analyse des résultats des élèves aux évaluations nationales de 6^{ème} (moyennés sur trois voire cinq ans), les académies ont pu estimer la proportion d'élèves devant bénéficier de groupes à effectifs réduits, en français et en mathématiques, en 6^e et par projection en 5^e à la prochaine rentrée. En tenant compte des prévisions d'effectifs, et selon le seuil décidé pour ces groupes à effectif réduit (de 15 à 17 élèves) et pour les autres groupes (de 24 à 30), les académies sont en capacité de prévoir le besoin global en ETP en mathématiques et en français. Une clé de répartition est ensuite appliquée pour estimer les besoins départementaux, et des ajustements parfois collège par collège sont réalisés.

Les académies ont mobilisé plusieurs sources de moyens : les dotations spécifiques « chocs des savoirs », les moyens relevant de la « 26^e heure » en 6^e, les moyens récupérés grâce à la déprise démographique, parfois un peu de moyens dédiés normalement au remplacement et assez systématiquement une part de la marge d'autonomie des établissements. Plusieurs académies ont ajusté le modèle d'allocation progressive de moyens (Dijon, Lille, Lyon, Nancy-Metz), ce qui conduit parfois à ce qu'une proportion importante de collèges ne reçoive pas de moyens supplémentaires pour mettre en œuvre la mesure (40 sur 160 à Dijon, 96 sur 216 à Nancy-Metz). Pour des raisons budgétaires, plusieurs établissements se disent condamnés à ne plus proposer en 6^e et 5^e des heures dévolues jusqu'alors à l'apprentissage des langues vivantes ou

l'enseignement scientifique et autres projets spécifiques, appauvrissant ainsi leur offre de formation et leur attractivité.

Le nombre d'ETP consacrés par académie à la mesure dépend de sa taille, de la déprise démographique, de la proportion d'élèves de 6^e et 5^e dans les groupes à effectifs réduits. Ainsi, la mesure coûte de 2,2 ETP en Corse à 255 à Lyon, en passant par 42 à Limoges, 53 à Clermont-Ferrand, 54 en Guadeloupe, 82 à Paris, 90 à Versailles, 91 à Nice, 110 à Nancy-Metz, 125 à Créteil, 177 à Aix-Marseille, 180 à Lille, 192 à Amiens, 200 à Dijon, 202 à Toulouse. La mesure présente le risque de multiplication de blocs de moyens provisoires, ce qui renforce l'impression de morcellement : éclatement du groupe classe, morcellement des services des enseignants, sur plusieurs groupes et/ou sur plusieurs collègues.

Un choix départemental particulier de la Seine-et-Marne (académie de Créteil) peut être souligné, consistant à garder une réserve de 132 h (soit une HSA par collège ou sa conversion en une IMP par collège) pour flécher et rendre obligatoire la désignation d'un coordonnateur disciplinaire en mathématiques et en français ; ce coordonnateur pourra être conjointement désigné par l'IA-IPR et le chef d'établissement, avec une « lettre de cadrage » qui précisera les missions qu'il pourra assumer auprès du principal de collège (certains n'ont pas d'adjoint) s'agissant notamment de :

- l'alternance des groupes et l'utilisation des dix semaines maximum en classe entière ;
- la constitution des groupes en fonction des besoins des élèves et l'exploitation des évaluations (nationales et autres) ;
- la flexibilité des groupes ;
- l'élaboration collégiale des progressions communes dans la discipline et au regard des compétences travaillées ;
- l'organisation des conseils de classe et le lien avec les professeurs principaux, mais aussi les autres professeurs qui ont les élèves en classe entière ;
- la dynamique de travail et la nécessaire concertation entre les équipes disciplinaires ;
- l'identification des besoins d'accompagnement et/ou de formation des équipes.

Sur le plan matériel, la multiplication des groupes et leur alignement en barrettes conduit à un besoin plus grand en salles de classes, ce qui met en tension certains établissements.

La difficulté reste de trouver les ressources humaines pour assurer ces heures d'enseignement plus nombreuses en mathématiques et en français. Le recours au recrutement de contractuels est nécessairement accru et les académies s'organisent en conséquence, sans garantie de viviers pour la rentrée scolaire 2024. C'est sans doute plus marqué en lettres, les secondes carrières pour enseigner les mathématiques pouvant être plus fréquentes (ingénieurs par exemple). Des académies annoncent qu'elles seront moins disposées à autoriser des détachements dans l'enseignement supérieur et qu'elles examineront plus sévèrement les demandes de disponibilités. L'intervention appréciée de professeurs des écoles dans le cadre du soutien en classe de 6^e depuis la rentrée 2023 conduit à compter sur des demandes de détachement de professeurs des écoles dans le corps des certifiés, notamment en lettres, même si des doutes sur l'expertise didactique en littérature sont émis. De manière encore plus marquée, la question de l'expertise didactique et pédagogique des contractuels se pose peut-être avec encore plus d'acuité quand il s'agit d'ajuster au mieux l'enseignement aux besoins des élèves rassemblés en groupes. La formation et l'accompagnement par les corps d'inspection constitue donc un enjeu majeur, avec l'obstacle supplémentaire créé par le conflit de loyauté ressenti par certains enseignants formateurs dont les valeurs et convictions pédagogiques sont heurtées par le modèle des groupes de besoins.

En conclusion, une véritable mise en œuvre de nouvelles modalités d'enseignement en français et mathématiques pour les élèves de 6^e et de 5^e semble compromise ou à tout le moins se fera de manière très diverse en fonction des établissements scolaires, compte tenu des réticences des équipes et des difficultés à la fois matérielles, RH et pédagogiques qui ne sont pas toutes résolues. L'extension de la réforme aux niveaux 4^e et 3^e ne pourra que renforcer les difficultés et exacerber les tensions, d'autant qu'à ce stade les académies considèrent ne pas être en mesure de le faire de la même manière en termes de mobilisation des moyens matériels et humains.

3. Le CNR et « notre école faisons-la ensemble » : une dynamique réelle, régulée et qui mérite d'être confortée à l'avenir

Conformément aux directives nationales procédant du Conseil national de la refondation (CNR), lancé par le président de la République le 8 septembre 2022 et dont l'une des thématiques porte sur l'éducation, les académies se sont engagées dans l'élaboration d'un calendrier visant à informer les différents acteurs sur l'originalité de la démarche et à susciter des projets plus ou moins innovants, ce qui explique la présence quasi-systématique des CARDIE dans les groupes de pilotage. Trois grandes étapes structurent la démarche dans les académies : l'impulsion, la validation des projets et l'accompagnement. Par ailleurs, l'appréhension du mode de validation et d'accompagnement des projets par les académies offre l'opportunité de voir comment l'engagement d'une démarche nouvelle dans le cadre des politiques éducatives et scolaires peut constituer l'occasion d'un dialogue entre les responsables académiques et les personnels opérationnels en vue d'identifier ensemble des thèmes et des leviers pertinents pour améliorer la qualité de l'éducation et les apprentissages des élèves. Et parce que la démarche a été installée dans toutes les académies, avec certes, des dynamiques variables, tenant aux spécificités territoriales et aux priorités identifiées par les recteurs, la nature des projets déposés et validés est désormais plus lisible, manifestant ainsi une réelle appropriation des enjeux liés à une politique qui donne davantage de place aux acteurs comme force de proposition. L'analyse des projets et de leur nature permet de dresser un panorama qui éclaire sur la manière dont les acteurs de terrain et à différents autres échelons se sont appropriés la démarche et sur la façon dont ils peuvent y voir une réponse à des problématiques éducatives et scolaires locales. Les points de vigilance majeurs tiennent d'une part au risque de ralentissement de la dynamique engagée du fait des restrictions budgétaires, d'autre part, à la nécessité d'évaluer les effets de la mise en œuvre des projets sur la réussite scolaire et le parcours des élèves.

3.1. Une impulsion qui a permis progressivement l'émergence et la régulation de projets émanant des établissements scolaires, notamment du premier degré

La plupart des académies ont opté pour une impulsion appuyée sur un pilotage à deux ou plusieurs niveaux : le niveau académique composé d'un comité de pilotage au sein duquel figurent la CARDIE et le directeur de l'EAFIC ; un pilotage au plus près du terrain, assuré par les IA-DASEN et les corps d'inspection territoriaux. La mobilisation d'acteurs locaux est également observée dans des académies qui, à l'instar de celle d'Aix-Marseille, ont pris appui sur des projets de réseaux emblématiques pour engager une impulsion de la démarche CNR via des appels à projets plus ciblés. Au sein de l'académie de Lille, la démarche a été lancée par la rectrice à travers deux visioconférences, l'une destinée aux chefs d'établissement et inspecteurs du second degré, l'autre aux IEN 1^{er} degré. Les IA-DASEN ont relayé cette impulsion dans les départements. La rectrice et les IA-DASEN ont assisté à des temps de concertation dans différentes structures. Les modalités et le programme de travail sont arrêtés par la rectrice au sein d'une commission académique intégrant les IA-DASEN, le secrétariat général d'académie, une équipe académique dédiée, des référents départementaux, un service administratif d'appui. Entre chaque commission, des décisions sont arrêtées en comité académique de direction, si de nouvelles questions apparaissent.

L'impulsion de la démarche a mobilisé les recteurs des académies, les IA-DASEN, les CARDIE, les inspecteurs territoriaux ainsi que des chargés de mission, dont l'activité visait à apporter un accompagnement pédagogique des écoles et des établissements lors de la construction de leur projet. L'académie d'Aix-Marseille a ainsi constitué des équipes d'appui territoriales en vue de déployer une démarche de projet : de la conception à la réalisation puis au suivi et à l'évaluation du projet. Elles œuvrent en étroite concertation et collaboration avec les IEN de circonscription dans le 1^{er} degré et en dialogue avec les chefs d'établissements et inspecteurs du 2nd degré. Cette structuration à chaque échelon vise plus largement à monter en puissance et en compétences sur l'ingénierie de projet de manière globale. La dynamique engagée s'est souvent appuyée sur des temps d'échange entre les autorités académiques et les équipes éducatives, comme c'est le cas dans l'académie de Corse où ont été installées des « rencontres CNR », ou encore dans l'académie d'Amiens lors des « jeudis de notre école », l'occasion de donner des informations et de répondre aux questions des personnels. D'autres académies, à l'instar de celle de Guadeloupe, ont aussi tiré profit des journées de l'innovation pour aborder le CNR, ce qui permet également de rendre visibles et de valoriser des projets prometteurs.

Toutes les académies ont connu un accroissement significatif et parfois spectaculaire du nombre de projets remontés. Ainsi en est-il par exemple de l'académie de Bordeaux au sein de laquelle on relève une montée en puissance du dispositif : le montant alloué aux 208 projets passe de 1,2 M€ pour 64 projets en 2022-2023 à 2,3 M€ pour 144 projets en 2023-2024, avec un taux de consommation par BOP le plus récent qui s'établit à 4,6 % pour le 139, 65,1 % pour le 140 et 87,7 % pour le 141. Les taux de consommation en 2023 n'ont pas nécessité de demandes complémentaires, ce qui n'est pas le cas en 2024 dans la mesure où les crédits initiaux ne permettaient pas de financer les projets validés. À la demande de l'académie, des abondements complémentaires ont été notifiés : 25 014 € pour le 139, 778 054 € pour le 140, 878 410 € pour le 141. De même, l'académie d'Orléans-Tours fait état de cet accroissement important du nombre de projets déposés, même si leur caractère innovant est loin d'être toujours effectif. Ainsi, au 19 février 2024, 13 007 projets ont été déposés à l'échelle nationale ; le nombre de projets engagés dans l'académie correspond à 2 % des propositions nationales. Ce faible nombre, eu égard à la taille de l'académie, est expliqué par un démarrage difficile du dispositif CNR - NEFLE. À l'automne 2022, l'académie, sous l'impulsion du recteur, a essayé de lancer la dynamique mais en associant insuffisamment le secrétariat général, cheville ouvrière indispensable pour les aspects règlementaires et financiers. Les difficultés se sont accumulées dans les engagements matériels et financiers. Par ailleurs, les projets validés avaient été insuffisamment travaillés et leur caractère innovant était discutable. Au début de l'année 2023, le changement de gouvernance à la tête de l'académie a induit un temps de pause dans le processus CNR qui a été mis à profit pour structurer et sécuriser les procédures. L'examen des dossiers et leur validation a ainsi atteint un régime de croisière au second semestre de l'année 2023.

Appuyées sur une expérience, certes courte, de mise en œuvre d'une démarche qui a été initialement suscitée de manière peu directive, les académies ont dû progressivement réorienter les projets pour des raisons tant pédagogiques que financières, mais aussi parce que de nombreuses actions identifiaient des dépenses qui relèvent d'autres budgets que de ceux de l'éducation nationale (c'est le cas par exemple dans le premier degré lorsqu'il s'agit de bâti scolaire ou d'aménagement d'une cour). La dynamique constatée a obligé progressivement les académies à devoir réguler les projets déposés de manière à mieux les structurer en amont et à anticiper tant leur possible financement que leur faisabilité. Ainsi, dans l'académie de Poitiers, le circuit d'accompagnement et de sélection des dossiers comporte, outre une équipe d'appui départementale, qui fournit un appui technique aux porteurs de projet, et la commission académique d'examen des projets, une équipe d'appui académique qui examine les dossiers avant leur soumission à la commission académique. Cette étape supplémentaire par rapport à ce que prévoit le cahier des charges a été mise en place car les premiers dossiers étaient souvent incomplets sur le versant financier. Dans les dossiers récents, c'est plutôt le volet « formation » qu'il faut renforcer : un ingénieur pédagogique de l'EAFC interagit avec les porteurs de projet en ce sens.

La régulation de la dynamique s'est opérée à travers le processus de validation des projets qui a offert l'occasion de rappeler les objectifs initiaux de la démarche. L'académie de Martinique a pu, lors des échanges avec les écoles et les EPLE, souligner que le fonds d'intervention pédagogique (FIP) a vocation à soutenir les projets visant l'amélioration des pratiques pédagogiques et les savoirs fondamentaux au moment du face-à-face pédagogique, la recherche d'une plus-value éducative pour le plus grand nombre d'élèves et l'installation d'une intelligence collective en étant porté par une équipe, seule à même d'inscrire les actions et leurs effets dans la durée. Si la finalité du FIP était à son origine la réussite de tous les élèves dans les trois dimensions éducatives fondamentales de bien-être, d'excellence pour tous et d'égalité, le FIP a été recentré à la rentrée 2023 sur les apprentissages fondamentaux, notamment les mathématiques. L'académie a particulièrement soutenu les projets qui concourent à ces objectifs, en particulier ceux qui visent l'amélioration du climat scolaire, condition première d'efficacité des apprentissages. Elle peut désormais orienter son regard à l'influence des projets sur les pratiques d'enseignement et à une meilleure appropriation des savoirs par les élèves.

3.2. Des dynamiques observées, variables selon les territoires, avec une montée en puissance des projets émanant du premier degré

La dynamique relative aux dépôts de projets CNR - NEFLE observée dans les différentes académies laisse cependant apparaître des différences selon les territoires mais également entre le premier et le second degrés, l'engagement des équipes dans la démarche dépendant de plusieurs variables, comme l'existence ou

non d'une culture du travail commun et concerté entre les acteurs ou les sources de financement des projets qui peuvent être importantes dans certains territoires, plus faibles dans d'autres. Ainsi, en Normandie, la répartition géographique suit globalement, mais assez approximativement, le poids démographique des départements de l'académie. Et si la Seine-Maritime (42 % de la population scolaire de Normandie) compte pour seulement 30 % des projets CNR validés, quand l'Eure (20 % de la population scolaire) en représente 24 %, cela tiendrait au fait qu'au sein du premier département, les collèges disposent d'autres sources de financement *via* par exemple les contrats de réussite éducative du conseil départemental, notamment pour les activités culturelles. Globalement, le second degré, caractérisé traditionnellement par davantage d'autonomie, reste plus engagé dans la démarche NEFLE comparativement au premier degré. Au sein de l'académie d'Aix-Marseille, dans le 1^{er} degré, où l'esprit de la démarche est plus récent que dans le 2nd degré, passées les interrogations sur la faisabilité, la réflexion chemine grâce à l'accompagnement de proximité des IEN 1^{er} degré et des chargés de mission départementaux. C'est manifeste dans les deux départements alpins au sein desquels le dynamisme et la professionnalité du binôme des deux chargés de mission sont un atout majeur pour la réussite du dispositif. Elles viennent épauler les IEN et leurs équipes pour accompagner les écoles dans la construction de leur projet. CNR - NEFE permet également de mettre en valeur les actions en cours et de disposer des moyens de ses ambitions pédagogiques. Dans l'académie de Clermont-Ferrand, le second degré est proportionnellement plus engagé que le premier degré. Ainsi, 41 % des établissements de l'académie ont un projet au moins en cours de rédaction contre 20 % des écoles. Il en résulte que 35 % des élèves de l'académie sont concernés par un projet CNR Éducation : 45 600 élèves le sont dans le second degré (soit 43,2 %) et 33 000 dans le premier degré (soit 30 %). Selon les porteurs académiques du dossier, la culture de l'innovation s'étend sensiblement au sein de l'académie et de nouveaux projets sont déposés en continu sur la plateforme. Dans un souci de cohérence interne, certaines structures éducatives s'emploient à présenter des projets globaux, dont les différents axes, éducatifs, pédagogiques et culturels, impliquent de plus en plus de personnels et d'élèves. Un regard particulièrement attentif est porté sur les établissements et écoles présents sur des territoires fragiles. Ainsi, en éducation prioritaire, la démarche est encore plus investie. 43 % des écoles et collèges sont engagés. Une école sur 3 en REP/REP+ a déposé un projet. Seuls deux collèges REP ou REP+ n'ont pas encore déposé de projet en leur nom propre. Pour l'un de ces collèges, le projet est en cours d'écriture et l'autre collège est pleinement engagé dans un projet CNR Éducation porté par le lycée Albert Londres à Cusset, lequel a été transmis comme remarquable au national. Ce projet concerne la liaison 3^e - 2nde dans le domaine des mathématiques et est en lien avec l'IREM de Clermont-Ferrand.

Mais certaines académies comme celles de Paris, Rennes, La Réunion, Reims ou encore Lyon, constatent que la part des projets déposés par le premier degré augmente de manière significative, avec une amélioration qualitative de leurs contenus⁶. À Paris, le tableau de bord de suivi mis en place permet d'identifier 194 projets déposés pour 106 validés en commission (50 projets validés dans le premier degré [1D], 34 pour les collèges et 22 pour les lycées). C'est un peu plus de 50 % des projets déposés qui sont validés, qui mettent l'accent sur la dimension pédagogique, témoignant aussi de la qualité de la démarche engagée pour l'amélioration des apprentissages des élèves. Pour l'académie de Paris, ce sont 100 écoles, 40 collèges et 22 lycées qui ont mis en œuvre un projet CNR et 30 200 élèves qui en bénéficient. 20 % des projets déposés se déploient en interdegrés ou en interétablissements (interfaces école-collège et projets de réseaux d'établissements). En 2023, le niveau de consommation de l'enveloppe projets CNR a été de 90 %, soit de 1 182 722, 44 € (pour un budget de 1 318 252 €). En 2024, la dotation reçue, soit 566 827 €, est définitive et ne sera pas abondée. Elle fait l'objet d'un taux d'engagement de 67 % en avril 2024. Il est d'ores et déjà possible d'indiquer que la baisse des crédits observée va générer de la frustration pour les acteurs de terrain et en particulier pour les projets dans le premier degré qui ont déjà consommé l'enveloppe de 2024 à plus de 75 %. Pour l'académie de Reims, 87 dossiers ont été validés, 59 dans le premier degré et 28 dans le second. 17 d'entre eux font l'objet d'un suivi particulier par les équipes de la CARDIE. Pour le premier degré, la totalité de l'enveloppe prévue est engagée, ce qui n'est pas le cas dans le second degré. L'académie de La Réunion compte, pour sa part, une part significative de projets émanant du premier degré, soit 60 % de l'ensemble des projets validés, et auxquels 57 % des moyens financiers ont été alloués.

⁶ Cette évolution de la part des projets provenant du premier degré est confirmée par l'enquête de la DGESCO. Sur les 14 802 projets déposés, validés ou en cours de validation, 67 % sont remontés par le premier degré, 22,1 % par les collèges, 3,7 % par les lycées généraux et technologiques, 3,7 % par les lycées polyvalents et 3,4 % par les lycées professionnels. Source : document présenté le 17 juin 2024 lors de la réunion des recteurs.

Dans l'académie de Lyon, la répartition du nombre de projets validés par type d'établissement atteste de la prépondérance du premier degré : plus de la moitié émanent d'écoles, environ un tiers de collèges et le reste de lycées d'enseignement général et technologique et de lycées professionnels. Tous BOP confondus, les montants mis en paiement par le rectorat (subventions, commandes) représentent près de 2 780 K€ dont 544,3 K€ pour l'année 2022-2023 et 2 235 K€ pour 2023-2024. Ce montant global concerne le BOP 141 à hauteur de 83 %, le BOP 140 pour 15 % et le BOP 139 pour 2 %. La consommation de l'enveloppe sur le BOP 141 ne se heurte en effet pas aux importantes difficultés qui ont pu être observées sur le BOP 140 en lien avec les interactions parfois difficiles avec les communes parties prenantes des projets. Le déploiement de cartes achats est tout juste amorcé. L'académie a ciblé quelques projets pour lesquels cela serait adapté (volume d'achat modeste de matériels auprès de fournisseurs locaux) mais peu d'écoles sont ciblées à ce stade et l'académie privilégie un travail auprès des communes, afin qu'elles conventionnent avec le rectorat et procèdent à la prise en charge des dépenses.

3.3. Un processus de validation qui s'est installé progressivement sur fond d'amélioration des projets remontés qui, globalement, sont en phase avec les priorités ministérielles et académiques

Les académies se sont toutes organisées en vue d'accompagner les équipes éducatives dans l'élaboration des projets NEFLE, un accompagnement qui couvre aussi bien des enjeux et objectifs pédagogiques que les questions relatives à leur financement. Progressivement, les académies ont, à l'instar de celles de Strasbourg ou de Besançon, mieux précisé les critères d'analyse des dossiers, avec une attention systématique portée à l'amélioration des acquis des élèves, à la professionnalisation des équipes et au pilotage pédagogique. Ils sont ainsi répertoriés. Plus précisément, la validation s'est attachée à scruter l'adéquation des projets avec les besoins des élèves et des équipes éducatives, à apprécier la pertinence des dispositifs et la transférabilité des pratiques mises en œuvre en vue d'améliorer les apprentissages scolaires. La validation des projets a connu des évolutions qui ont amené certaines académies à affiner davantage les variables prises en compte.

Par exemple, l'académie d'Amiens a identifié une nouvelle variable comme la localisation de l'établissement afin de viser un maillage du territoire le plus équitable possible (le nombre de projets déposés par un seul et même établissement est limité), l'IPS de l'école ou de l'établissement est mentionné lors des commissions, le nombre d'élèves concernés, au regard des crédits demandés, etc. La montée en puissance des projets NEFLE reste cependant concomitante à l'absence d'engagement de nombreuses écoles et EPLE dans la démarche. Les académies font état de données variables : 118 projets pour 2 000 écoles, et 116 projets pour 361 EPLE au sein de l'académie d'Amiens ; cette proportion est assez proche de celle relevée dans le premier degré dans l'académie de Besançon, avec 6,06 % d'écoles engagées, mais bien supérieure comparée aux EPLE de cette dernière, où seuls 23,85 % des collèges et 9 % des lycées sont entrés dans la démarche. Ainsi, l'académie de Lille s'était fixée depuis la rentrée scolaire 2023 l'objectif d'atteindre 100 % d'écoles et établissements inscrits dans la démarche CNR, objectif contrarié par les nouvelles restrictions budgétaires annoncées en février 2024⁷.

L'examen des projets validés par les académies laisse apparaître des convergences quant aux thématiques retenues : l'acquisition des savoirs fondamentaux, le développement des laboratoires de mathématiques, les classes flexibles, le « bien-être », l'aménagement des espaces scolaires, la sensibilisation au développement durable, l'ouverture culturelle sur le monde et le patrimoine... constituent des objets récurrents. On observe également des effets de territoire liés aux priorités identifiées, comme par exemple la prévention de l'illettrisme en REP+ (Martinique), ou l'accompagnement vers des parcours d'orientation ambitieux (Créteil). Les thématiques de l'amélioration du climat scolaire, celle du bien-être des élèves ainsi que la promotion de l'égalité filles-garçons occupent une place de choix dans les projets, dans le premier degré comme dans le second degré. Elles sont parfois arrimées à des pratiques pédagogiques repensées comme les évolutions affectant la forme scolaire (l'école du dehors, dans l'académie de Besançon), l'inclusion scolaire (Nancy-Metz), l'utilisation d'outils numériques pour améliorer les compétences en calcul mental (Clermont-Ferrand), la coopération entre élèves (Orléans-Tours, Grenoble), la liaison écoles-collèges dans une perspective

⁷ Le décret n° 2024-124 du 21 février 2024, paru au Journal officiel du 22 février 2024, annule 10 milliards d'euros en autorisations d'engagement et 10,17 milliards d'euros en crédits de paiement sur le budget pour 2024. Les missions « Enseignement scolaire » et « Recherche et enseignement supérieur » connaissent respectivement des annulations de 691 M€ et de 904 M€.

promouvant la mixité sociale et scolaire (Limoges). Les échanges entre les commissions académiques de validation des projets et les porteurs locaux de ces derniers ont permis de mieux articuler les différentes actions envisagées avec les objectifs pédagogiques. Ainsi, lorsque les projets portent sur les « classes flexibles » ou les « classes dehors », l'académie de Versailles a proposé des regroupements aux porteurs de projets pour favoriser la réflexion sur l'usage pédagogique de ces dispositifs, avant (pour affiner le projet) ou après validation (pour aller plus loin dans la réflexion). Ces projets sont parmi les plus fréquents dans tous les départements : dans le Val-d'Oise, par exemple, 70 % des projets développent une réflexion autour des espaces des établissements (aménagement des espaces, classe flexible, classe dehors) ; 37 % des projets ont pour thématique principale les savoirs fondamentaux.

L'installation progressive de la démarche NEFLE et son appropriation par les personnels exerçant dans les établissements scolaires ont conduit à un resserrage des projets autour des apprentissages fondamentaux, ce que souligne bien la note des CTIG de l'académie de Toulouse : « *Les premiers projets concernaient, pour beaucoup, la notion d'amélioration des espaces, à la frontière des compétences entre l'État et les collectivités territoriales ; désormais, une attention plus forte est donnée aux savoirs fondamentaux et aux apprentissages, fussent-ils liés à la question des espaces. Si l'aménagement des espaces et la réflexion sur la forme scolaire demeurent des thématiques fréquentes dans les projets déposés, les projets en lien avec les savoirs fondamentaux sont en croissance (labos maths, laboratoires itinérants, malle des savoirs, etc.)* ».

Plusieurs académies mentionnent le fait que peu de projets sont réellement innovants, et que le plus souvent, comme relevé par l'académie de Créteil, il s'agit d'actions prolongeant des dispositifs ou mesures déjà existants. La dynamique suscitée par la démarche CNR - NEFLE autorise, malgré sa courte temporalité, la réalisation d'un premier bilan, l'identification de freins ou d'irritants, ainsi qu'une mise en perspective.

3.4. Le bilan de la démarche CNR - NEFLE : une dynamique engagée avec quelques premiers observables notamment l'appui apporté par le processus d'évaluation des établissements scolaires

Indéniablement, la démarche CNR - NEFLE a progressivement suscité l'adhésion des acteurs de l'éducation à différents échelons, ce dont témoigne l'accroissement des remontées et des dépôts de projets, dont beaucoup, et du fait de la surcharge de travail comme des contraintes temporelles, restent à examiner et à valider.

Le bilan d'étape de la démarche CNR - NEFLE tel qu'opéré par les académies conjugue questionnements pédagogiques, autour de l'amélioration des apprentissages et du bien-être des élèves, et préoccupations budgétaires qui annoncent de réelles difficultés tant pour tenir certains engagements pris que pour le maintien d'une dynamique soutenue. Celle-ci a été initialement confortée par une validation moins exigeante des projets et assez consensuelle dans la mesure où la priorité lors du lancement de la démarche était de susciter, de manière ascendante, un engagement plus ou moins innovant de la part des équipes éducatives. L'académie de Toulouse observe que la dynamique constatée est désormais ascendante : la confiance générée par les premiers crédits délégués aux établissements dont les projets ont été lauréats a engendré un afflux de propositions. L'opposition de principe qui pouvait bloquer certaines initiatives a globalement été réduite, en dehors de quelques établissements dans lesquels les équipes enseignantes restent dubitatives face aux nouveautés institutionnelles, quand bien même elles semblent efficaces. Lors de la dernière journée académique de l'innovation, 30 projets ont été présentés au village de l'innovation.

Pour sa part, l'académie de Créteil, à l'instar des autres académies, a renforcé son niveau de sélectivité quant à l'examen et à la validation des projets dont certains sont désormais jugés « hors cadre » car ne correspondant pas véritablement aux attendus de la démarche (459 projets ont été placés hors cadre). Une communication du DASEN et du DAASEN invite systématiquement le directeur ou chef d'établissement à solliciter l'inspecteur référent afin de pouvoir bénéficier, pour ce type de projet, d'un accompagnement en dehors du FIP. L'amélioration de la qualité des projets déposés est soulignée par plusieurs académies, comme celle de Nantes qui observe que sur les 853 projets déposés, 339 ont été validés. Le sentiment général qui prédomine étant que la démarche s'inscrit dans le paysage, avec des projets qui s'améliorent et parmi lesquels les dimensions disciplinaires – mathématiques et sciences, langues et international, par exemple – sont davantage présentes. D'autres académies présentent un bilan plus mitigé lié à un processus tardif de démarrage. En Normandie, le bilan d'étape réalisé par la CARDIE relève que la plupart des projets n'en sont

qu'à leur début. Les critères actuellement utilisés à partir de la grille construite par l'académie de Normandie vont évoluer. Ils seront partagés avec l'ensemble des évaluateurs (grille d'impact formalisée ; engagement de l'équipe, nombre d'élèves touchés...). La construction d'indicateurs sera réalisée à partir d'un échange entre CARDIE, DRANE, DRAAC, directeur de la pédagogie et conseiller académique 1^{er} degré. Pour sa part, l'académie de Lyon a validé 257 projets sur les 546 déposés. Et à compter de mars 2024, le recteur a donné instruction d'apurer, en principe d'ici à mi-mai 2024, le stock de projets en attente d'examen ; parallèlement, le travail conduit au niveau départemental concourt à une plus grande éligibilité des projets. La « *task force spéciale stock* » permet aussi de consolider les connaissances et les compétences des IEN sur les projets, favorisant l'accompagnement de proximité. Cela corrige le fait que les IEN avaient antérieurement été insuffisamment impliqués dans le processus de construction des projets.

Le bilan d'étape met aussi en lumière l'importance qu'il y a à informer les équipes éducatives sur la manière d'élaborer des projets en les inscrivant dans l'écosystème au sein duquel s'insèrent les établissements scolaires. Ainsi, l'académie de Lyon constate que des écoles avaient par exemple porté des projets numériques ayant un réel intérêt pédagogique, en omettant de questionner en amont leur compatibilité avec le réseau de la ville et sans tenir compte des enjeux de maintenance ; d'autres projets portaient sur du matériel flexible sans qu'il n'y ait eu en amont d'échanges avec la ville sur le stockage de l'ancien, etc. La démarche offre aux académies un autre regard sur les établissements scolaires et leur degré d'engagement. Dans l'académie de Nice qui connaît également une montée en charge des projets ascendants, ceux-ci sont loin de toucher l'ensemble des élèves puisque à titre d'exemple et depuis le début du dispositif soit sur 16 mois, 179 unités de formation des Alpes-Maritimes ont déposé un projet, 135 écoles et 44 EPLE ce qui représente 24,5 % des écoles et 40 % des EPLE entrés dans la démarche, et ce, pour 22 % des élèves sur deux ans (47 021).

La démarche NEFLE a été engagée dans un contexte de mise en œuvre de réformes – enseignement des savoirs fondamentaux, réforme du lycée et du baccalauréat – et de procédures d'auto-évaluation et d'évaluation des EPLE et des écoles. Aussi, et dans plusieurs académies, les personnels de direction comme les IEN de circonscription ont saisi l'opportunité de s'appuyer sur l'autoévaluation et des orientations proposées par le CEE afin d'identifier des objets ou des thématiques susceptibles d'être travaillées dans le cadre de la démarche CNR. Ainsi, l'académie de Dijon évoque quelques exemples d'écoles et de collèges illustrant cette articulation entre évaluation et projets CNR. Dans le collège Champs Plaisant, à la suite de l'évaluation de l'établissement en 2023 et de la réflexion mise en place autour du projet d'établissement, sont apparues deux fragilités : « *un cadre laissant peu de place à l'autonomie* » et « *une différenciation pédagogique peu présente* ». C'est ainsi qu'est né le projet des « *classes flexibles et autonomes en français* » proposé par deux enseignantes de lettres. De même, l'académie de Paris a saisi l'opportunité d'installation de la démarche d'autoévaluation et évaluation des établissements scolaires pour y inscrire le CNR - NEFLE, et plus particulièrement sous l'angle de la promotion de la concertation et de la consolidation des collectifs professionnels. L'académie aborde le CNR dans une dimension systémique, à toutes les étapes. En effet, déposer un projet CNR n'est pas une fin en soi, c'est un engagement collectif d'une communauté éducative à porter une dynamique pédagogique qui répond à une succession séquencée d'étapes, de la conception à l'évaluation en passant par la réalisation : concertation initiale, diagnostic local partagé à partir des évaluations et auto-évaluations des écoles et établissements, mise en place de stratégies pédagogiques innovantes, projet CNR, réécriture du projet d'école ou d'établissement. La démarche d'évaluation mobilise des auto-positionnements de chaque projet, une phase d'évaluation externe des projets par l'équipe CNR avec l'appui de la recherche (détermination d'indicateurs communs et d'indicateurs spécifiques au projet) ainsi qu'un accolement à la démarche engagée par le CEE.

Un retour d'information est fait auprès des inspecteurs-référents des EPLE pour la connaissance des projets CNR mis en place et de leurs effets (c'est aussi un outil de responsabilisation des inspecteurs référents d'EPLE, en fait). L'enjeu de l'évaluation est à la fois de permettre un large essaimage des projets sans toutefois qu'ils soient des modèles, tout en mettant en place une réelle appropriation et adaptation au local par les équipes intéressées. Les observations effectuées par les CTIG de l'académie d'Amiens soulignent la pertinence d'une articulation entre le CNR et l'évaluation des EPLE et des écoles primaires, dans la mesure où les deux démarches reposent sur un diagnostic partagé et que l'une et l'autre gagneraient en cohérence, notamment autour de l'amélioration des apprentissages et du climat scolaire. Il convient aussi de souligner que le bilan de la démarche CNR - NEFLE dépasse largement les objectifs fixés dans la mesure où il dessine l'avènement

progressif d'un pilotage et d'une gouvernance plus « horizontaux », conférant aux acteurs de terrain, exerçant dans les écoles et les EPLE, un pouvoir d'agir dont il conviendra d'apprécier les effets sur les moyen et long termes. La démarche installe de nouvelles alliances et partenariats, avec une convergence des regards sur la nécessité d'évaluer les effets des projets CNR, comme le souligne l'académie de Versailles. L'écosystème autour du CNR se développe pour ce qui concerne l'évaluation et la formation associées aux projets CNR validés.

L'évaluation portera à la fois sur le processus CNR et sur l'impact des projets (lorsque ceux-ci auront atteint une année d'existence) : à Cergy et Grigny, par exemple, deux projets collectifs du premier degré soutenus par la DSDEN vont faire l'objet de mesures d'impact sur les évaluations et d'un suivi par un laboratoire de recherche.

Le bilan de la démarche reste largement centré sur le processus d'élaboration et de validation des projets, et moins sur la mise en œuvre de ces derniers, ni sur les effets eu égard aux objectifs visés. C'est là un point majeur sur lequel les académies mettent l'accent, sachant que le caractère récent de cette approche autorise faiblement une évaluation sereine. L'évaluation des projets mis en œuvre dessine de nouvelles contraintes qui, comme le soulignent les CTIG de l'académie de Strasbourg s'agissant du premier degré, réfèrent à la charge de travail et devra être plus ou moins maîtrisée par les équipes de circonscription. Celles-ci seront donc encouragées à réaliser le suivi sur la phase opérationnelle et à porter leur attention au côté transformant et pérenne des projets. Par ailleurs, et c'est l'un des irritants les plus mentionnés par les différentes académies, les restrictions budgétaires annoncées en février 2024 risquent d'avoir un effet négatif sur la dynamique engagée.

3.5. Les restrictions budgétaires risquent d'obérer la dynamique du CNR, exigent une régulation de proximité davantage centrée sur la dimension qualitative et innovante des projets et appellent à clarifier les liens entre les établissements scolaires et les collectivités territoriales

Plusieurs académies craignent que le resserrement budgétaire n'installe des incertitudes quant à la pérennité des projets et à l'engagement des équipes éducatives. L'académie de Lille souligne qu'après plus d'un an de mise en œuvre, la démarche NEFLE a été progressivement appropriée par les équipes éducatives à tel point que la profusion de projets a exigé la tenue de plusieurs commissions par semaine durant les mois de septembre et octobre 2023. Et si selon le CARDIE seuls 10 % des projets étaient réellement innovants, la majorité des propositions montraient l'émergence d'une dynamique inédite notamment dans le premier degré amenant des enseignants à s'engager, grâce à des projets, dans une logique d'amélioration du cadre de travail et de la réussite des élèves.

De ce fait, les restrictions budgétaires annoncées en février 2024 et appelant les académies à rationaliser les dépenses ont suscité de la déception et conduit les services académiques à devoir repenser les modalités de validation des projets en étant très attentifs à leurs coûts et à une répartition équitable entre les écoles et les EPLE. Afin de poursuivre la dynamique engagée tout en tenant compte des contraintes budgétaires, il est prévu que les DSDEN engagent des temps d'échanges avec les écoles pour rediscuter des budgets notamment lorsque ceux-ci sont élevés (à partir de 100 000 €, la moyenne des coûts financiers par projet étant de 20 000 €). En mai 2024, l'académie comptait 1 500 projets déposés dont 400 en stock dans le premier degré, 193 en attente de retour, sans compter ceux qui étaient en cours de rédaction. De nombreuses écoles et EPLE ont fait état de leur déception eu égard au « double discours » appelant d'une part à faire remonter des projets, même coûteux, et insistant d'autre part désormais sur la réduction des dépenses. L'académie s'attend à une éventuelle autorisation permettant la fongibilité entre les BOP 140 et 141, ce qui permettrait de maintenir la dynamique du CNR et la mobilisation des équipes éducatives. Pour sa part, l'académie de Nice appréhende la pérennité des projets dès lors que leur financement est incertain et que les fonds CNR seront épuisés. C'est le cas par exemple de l'expérimentation des tenues uniques des élèves qui sont financées par moitié par le CNR et par moitié par la collectivité : cinq écoles de Nice et quatre collèges expérimenteront à la rentrée 2025 les « uniformes ». Qui paiera les « uniformes » lorsque les fonds du CNR seront taris ? Par ailleurs, l'académie a dégagé les moyens humains nécessaires pour la mise en œuvre du CNR. Mais qu'en sera-t-il de la pérennité de ces postes mis à disposition pour le CNR lorsque celui-ci prendra fin ? L'académie d'Orléans-Tours, comme plusieurs autres académies, a quasiment

consommé tous les crédits du BOP 141, ce qui n'est pas le cas du BOP 140. Elle a ainsi demandé un abondement de l'enveloppe du second degré en mai, à hauteur de 250 000 €. De son côté, l'académie de Toulouse s'est heurtée à des tensions budgétaires concernant le financement des projets du premier degré. Le BOP 140 a ainsi été abondé de 400 000 €, ce qui permettra de débloquer un certain nombre de projets, en particulier ceux qui portent sur les savoirs fondamentaux émanant de territoires en déficit, et les projets inter-écoles. Mais certains projets resteront non financés. L'académie n'a pas notifié les projets non financés à leurs porteurs. Ces derniers sont donc toujours en attente d'une réponse. L'académie de Rennes souligne également que la reprise récente des moyens CNR a déjà quelques effets délétères. Lors de leur mission, les CTIG ont pu recueillir le dépit des équipes de direction et pédagogiques après les annonces d'économie budgétaire. Il s'est avéré que dans de nombreux établissements, il avait été constaté une réelle dynamique collective autour de ces projets. Ceux-ci couvrant diverses thématiques et besoins.

Ces incertitudes quant au financement disponible risquent d'obérer la dynamique ascendante autour du CNR. La journée académie de l'innovation a présenté une trentaine de projets CNR validés et financés, avec une table-ronde sur « Comment monter un projet CNR ? » et a engagé les écoles et établissements à s'inscrire dans le mouvement. Si la baisse des crédits d'une année sur l'autre était attendue et prévisible, l'arrêt des financements en fin d'année et l'attente de la poursuite des financements pour les années à venir ont provoqué des inquiétudes tant dans les services académiques que dans les établissements. Afin de mieux ajuster l'équilibre entre la remontée des projets et le nécessaire équilibre budgétaire, les académies optent, à l'image de celle de Rennes, pour un renforcement du dialogue entre les niveaux stratégiques et les niveaux opérationnels, en installant un accompagnement plus qualitatif des différentes thématiques travaillées, l'objectif étant de ne pas brider l'élan suscité initialement par un appel moins soumis aux contraintes financières.

La démarche NEFLE a davantage renforcé les échanges entre différents acteurs et notamment entre les équipes éducatives et les collectivités territoriales. Elle reconfigure les modalités de pilotage en créant à l'échelle locale des dynamiques et des alliances, notamment avec des partenaires des établissements qu'il faudra accompagner au niveau académique. Les CTIG de l'académie de Rennes soulignent que la philosophie du CNR suppose que si les initiatives ne peuvent être téléguidées ou suscitées verticalement par l'échelon hiérarchique départemental ou académique, il revient à chaque DSDEN de prendre une première décision de transmission des projets qui leur semblent correspondre aux critères d'éligibilité. La question des moyens et critères de ce premier niveau d'expertise serait à considérer. De même, l'académie de Lyon appelle à une vigilance en vue de corriger les initiatives antérieures auxquelles les collectivités territoriales avaient été insuffisamment ou beaucoup trop tardivement associées : elles se sont trouvées mises devant le fait accompli d'avoir à assumer la charge en maintenance et en renouvellement d'équipements acquis dans ce cadre. La nouvelle démarche vise à réduire ces points de tension. Pour une meilleure articulation avec les communes, un courrier a été adressé par le recteur aux maires de l'académie (par l'intermédiaire des présidents des associations des maires départementales) et il est attendu des IEN de circonscription un travail de proximité en ce sens. L'importance d'installer une concertation, en amont de l'élaboration des projets, est également soulignée par l'académie d'Orléans-Tours, car les premières expériences de projets validés ont quelquefois conduit à des situations de blocage car les collectivités, non prévenues et donc non impliquées, ne pouvaient, par exemple pas réaliser des travaux d'aménagements nécessaires au projet ou avancer les fonds dans les cas des projets portés par des écoles primaires. La concertation et l'implication des collectivités territoriales est un point de vigilance des commissions départementales.

3.6. Perspectives : une dynamique bien réelle qu'il conviendra de conforter en évaluant les effets des projets eu égard aux objectifs visés

Comme souligné précédemment, la démarche NEFLE s'est bien installée, même si elle reste davantage le fait des établissements d'enseignement publics que privés sous contrat, et avec elle, des dynamiques vertueuses sont désormais bien visibles comme l'engagement des acteurs dans des démarches collectives, autour d'objets partagés, et pointant le double objectif majeur que constituent la réussite des élèves et l'amélioration des conditions d'apprentissage. Cette démarche a fortement mobilisé les académies, les corps d'inspection territoriaux, les chefs d'établissement, les directeurs d'école et les équipes enseignantes et éducatives. Il est de ce fait nécessaire de maintenir cette mobilisation mais en l'orientant davantage vers la mise en œuvre effective des projets et leur évaluation « au fil de l'eau ».

L'académie de Corse souhaite à ce titre concevoir avec les équipes engagées les modalités d'évaluation des projets, notamment en regard de l'évolution des acquis et des performances des élèves. Les CTIG de l'académie d'Aix-Marseille observent que si l'esprit insufflé par le plan « Marseille en grand » d'un droit à l'innovation s'accompagne d'un droit à l'erreur, le dispositif d'évaluation du projet devrait être initié en même temps que le projet lui-même, ce qui permettrait de rendre les objectifs concrets. Outre la justification des moyens engagés, parfois conséquents, il permettrait de projeter les attendus sur des objectifs pédagogiques clairs. Cet axe de travail compléterait le dispositif d'accompagnement des chargés de projet. De même, les interlocuteurs des CTIG de l'académie de Poitiers s'accordent à dire que la phase de suivi doit maintenant s'engager. Il s'agit non seulement de s'assurer de la mise en œuvre effective des projets mais également de leurs effets, notamment sur la réussite des élèves, au sens large (résultats scolaires, ambition scolaire, bien-être, etc.) et en lien avec le projet académique. L'académie de Créteil envisage durant l'année scolaire 2024-2025 de construire des outils en vue d'évaluer les effets de la mise en œuvre des projets FIP - NEFLE sur les élèves, la vie scolaire et les apprentissages ; elle prévoit également d'identifier les projets les plus transformants afin d'envisager des mutualisations / duplications possibles. De même, les CTIG de l'académie de Bordeaux pointent l'importance de construire des indicateurs permettant d'objectiver les effets des projets mis en œuvre et d'une méthode d'accompagnement commune des projets validés, dont la mise en place est prévue pour la rentrée 2024. Ces modalités doivent être couplées avec l'enjeu de renforcement de la capacité des porteurs de projets à identifier et définir des indicateurs de mesure de la dimension transformante de leur projet (qualitative et/ou quantitative).

S'il faut un temps plus long pour constater un impact sur les résultats des élèves, certaines évolutions sont déjà observables, notamment dans l'académie d'Amiens :

- les élèves ont accès à des pratiques et du matériel renouvelé, ils investissent davantage les espaces de la classe ou de l'école ;
- les équipes enseignantes développent des pratiques collaboratives, elles ont une meilleure perception de l'intérêt d'un projet qui ne serait pas ponctuel. Elles construisent leur projet en prenant en compte le contexte de l'école : grande ruralité, partenaires locaux... La réflexion menée sur les pratiques pédagogiques amène une conscientisation de certains gestes professionnels.

Accompagner les équipes jusqu'au sein de la classe, s'assurer des effets positifs des projets sur la mobilisation des élèves et leur réussite, identifier des « bonnes pratiques » en les partageant au sein de communautés d'apprentissage professionnelles, permettraient aux académies de donner du sens à une mesure qui, bien que perfectible, est de nature à améliorer les acquisitions scolaires.

4. Le Pacte : nouveau moyen de valorisation du travail de certains enseignants ?

Il convient de rappeler que le « Pacte enseignant » mis en œuvre à compter de la rentrée scolaire 2023 se traduit par un dispositif indemnitaire instaurant une part fonctionnelle de l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (ISOE) et de l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) correspondant à l'exercice de missions complémentaires créées par les décrets n° 93-55 du 15 janvier 1993 et n° 2013-790 du 30 août 2013 modifiés. Il poursuit un triple objectif :

- traduire, en complément des mesures de carrière et de diverses revalorisations indemnitaires (revalorisation de la prime d'attractivité d'une part et de la part fixe de l'ISAE et de l'ISOE d'autre part) dites « inconditionnelles », l'engagement présidentiel de revaloriser la rémunération des enseignants, dont le Pacte constituait le volet « conditionnel » : il lie en effet la possibilité d'une revalorisation individuelle de la rémunération à l'accomplissement d'une mission supplémentaire s'ajoutant aux missions déjà réalisées par l'intéressé ;
- apporter des moyens additionnels afin d'améliorer le service rendu aux élèves et à leurs familles (par une réduction significative des absences de courte durée dans le second degré) et pour mettre en œuvre un certain nombre de réformes importantes, portant notamment sur la classe de 6^e et plus généralement sur le collège (« *sessions de soutien ou d'approfondissement en maths et en français en 6^e* », « *découverte des métiers au bénéfice des collégiens* », généralisation

progressive du dispositif « *Devoirs faits* ») et sur la voie professionnelle (plusieurs dispositifs de la réforme du lycée professionnel reposent sur la prise en charge, reconnue financièrement dans le cadre du pacte, de nouvelles missions : « *enseignement complémentaire en groupes d'effectifs réduits* », mise en place d'enseignements optionnels, « *enseignement et accompagnement dans les périodes post-bac professionnel* », etc.) ;

- fournir aux responsables hiérarchiques de proximité des enseignants (chefs d'établissement pour le second degré et « couple » IEN / directeurs d'école pour le premier degré) un nouveau levier managérial réputé faire évoluer, dans le sens d'une plus grande autonomie, leurs capacités de pilotage.

L'adhésion au Pacte enseignant s'est réalisée de manière progressive, elle peut différer d'une académie à l'autre, d'un département à l'autre voire d'un établissement à l'autre. Sa mise en œuvre opérationnelle s'est en effet faite selon un calendrier serré, imposant aux services académiques d'opérer sous la contrainte d'une préparation de rentrée scolaire déjà bien avancée et de privilégier, de ce fait, des approches pragmatiques dans leur appropriation de ce nouveau dispositif de rémunération.

Si les premiers éléments de cadrage du dispositif ont pu intervenir tout au long du premier semestre de l'année 2023, sous la forme d'échanges réguliers entre la DGESCO et les académies, les arbitrages définitifs ont été rendus tardivement et traduits dans une note de service⁸. C'est ainsi une « nouvelle rentrée » qui a été préparée, dédiée aux seuls moyens du Pacte enseignant, à une période de l'année où, traditionnellement, les écoles et les établissements scolaires connaissent l'ensemble des moyens qui leur sont délégués pour mener l'année scolaire qui s'annonce. De façon assez unanime, les académies ont déploré la mise en œuvre de cette réforme sans textes tant dans le premier degré que dans le second degré.

4.1. Le Pacte enseignant dans le premier degré public : une modalité nouvelle de gestion et de reconnaissance de l'investissement de certains enseignants

L'analyse par les CTIG de la mise en œuvre du Pacte dans le premier degré public et privé met en exergue des points saillants faisant apparaître des hétérogénéités dans l'utilisation du Pacte mais également des homogénéités aussi bien aux niveaux des académies que des départements.

4.1.1. Des modalités nouvelles de gestion

4.1.1.1 En terme de répartition des dotations des parts fonctionnelles du Pacte des BOP 140

Les témoignages de plusieurs CTIG font référence aux contraintes pour les académies de répartir rapidement les dotations initiales Pacte du BOP 140 afin de permettre aux écoles de s'accaparer et de commencer à consommer les moyens attribués à ce titre le plus tôt possible. Elles ont ainsi utilisé des modalités différentes de ventilation de leurs dotations en exploitant les critères qui leur paraissaient les plus pertinents selon les axes que chacune souhaitait prioriser.

Certaines académies ont privilégié des aspects quantitatifs pour répartir leurs dotations tels que le nombre d'élèves ou d'enseignants avec l'adjonction de critères sociaux. Ainsi, à Nantes, le volume des parts de Pacte par département correspond globalement à leur poids en ETP. L'académie de Reims a tenu compte des effectifs d'enseignants et d'élèves ainsi que de l'indicateur de position sociale (IPS). De même dans l'académie de Lille où la répartition s'est fondée sur les effectifs constatés, avec une part variable selon l'IPS. Chaque département a été invité à ajuster la dotation de chaque école en donnant un poids plus ou moins élevé à l'IPS. Par ailleurs une réserve a été constituée puis distribuée au profit des circonscriptions ASH, conseillers pédagogiques de circonscription et autres personnels enseignants à profil particulier.

On notera que d'autres académies font davantage référence à la nature des projets pour répartir les dotations comme par exemple à Dijon où « *les parts fonctionnelles ont été très largement attribuées à des missions de coordination de projets au sein des écoles (33 %) dans le cadre notamment des projets NEFLE très portés au niveau académique et au niveau central* ».

Il convient également d'observer que la méthode de répartition des parts de Pacte a également « rebattu », dans certaines académies, les processus traditionnels d'allocation des moyens. À titre d'illustration, dans

⁸ Bulletin officiel n° 30 du 27 juillet 2023

l'académie de Rennes les CTIG ont noté que « *les modalités de répartition des moyens PACTE ont été mises en œuvre au niveau du rectorat, contrevenant ainsi à une pratique académique bien établie selon laquelle les moyens sont gérés à l'échelon départemental* ». Dans l'académie de Nancy Metz même si la répartition des moyens alloués à l'académie a été déterminée en fonction du poids des emplois de chaque circonscription pour le 1^{er} degré, les CTIG précisent que « *le plan de déploiement du Pacte enseignant de l'académie articule une stratégie de définition des enveloppes dont l'objectif est de renforcer l'autonomie des équipes pédagogiques et un accompagnement renforcé des inspecteurs de l'éducation nationale des circonscriptions du 1^{er} degré* ».

4.1.1.2 En termes de niveau de consommation et de modes de consommation entre académies et départements

Sans être exhaustif dans la mesure où les notes des CTIG n'intègrent pas toutes les mêmes données, l'analyse comparée des consommations des dotations des parts fonctionnelles du Pacte sur le BOP 140 relatées par les CTIG fait apparaître des constats souvent éparés.

Ainsi les taux de consommation globale des dotations initiales des moyens du Pacte dépassent pour plusieurs académies 80 % en avril 2024 (Martinique : 89 %, Corse : 87,7 %, Dijon : 82 %) alors qu'ils avoisinent les 30 à 40 % pour d'autres (32,6 % à Poitiers, 40 % à Rennes, 41,8 % à Orléans-Tours). Une proportion plus dense d'académies à des taux de consommation qui côtoient les 50 % (Créteil, Grenoble, Versailles, Limoges, Toulouse...). Il convient de relever que le recalibrage très sensible des dotations, intervenu en avril 2024, a engendré dans certaines académies des dépassements de consommation alors qu'elles étaient encore loin de la dotation initiale. À titre d'illustration, alors que l'académie de Strasbourg n'avait consommé que 61 % de sa dotation initiale début avril 2024, sa consommation correspondait à 103 % de sa dotation recadrée.

Quelques CTIG ont évoqué la proportion des écoles qui ont adhéré au Pacte, c'est-à-dire dans lesquelles des parts de Pacte ont été souscrites par un ou plusieurs enseignants. Ces données très parcellaires témoignent également d'écarts importants. Ainsi, si dans l'académie de Nice, il est fait référence au fait que « *toutes les écoles ont pu présenter une liste d'enseignants bénéficiant de part de Pacte sans pour autant que cela traduise une adhésion pleine et entière à la réforme* », alors que l'académie de Limoges recense 42 % des écoles concernées.

La part des enseignants ayant adhéré au pacte est plus homogène au niveau académique. Si nationalement 24 % des enseignants du premier degré ont accepté au moins une part fonctionnelle, les taux d'adhésion évoqués dans les notes des CTIG s'échelonnent de 17 % dans l'académie de Limoges à près de 30 % en Martinique. La plupart des académies oscillent entre 20 et 27 %. Les CTIG constatent cependant qu'à l'échelon départemental au sein d'une même académie les écarts peuvent être importants. Ainsi, dans l'académie de Limoges alors que 12,3 % des professeurs des écoles avaient souscrit une part de Pacte dans la Vienne, ils étaient 29,3 % en Corrèze.

Le recensement (non exhaustif) de la consommation des parts fonctionnelles par les CTIG témoigne d'une mobilisation très diverse des fonctions. Les pilotes académiques et départementaux ont à la fois pris en compte les priorités académiques et aussi l'expression des besoins locaux.

L'analyse comparée de la mobilisation des parts fonctionnelles est réalisée par rapport à la consommation totale des parts par les académies.

Dans sept académies⁹, la fonction coordination de projet est celle pour laquelle la proportion de parts fonctionnelles utilisées est la plus importante. Pour ces académies, la proportion de cette fonction oscille entre 37 % (Toulouse) et 25 % (Toulouse) du total des parts fonctionnelles consommées. Cette fonction est cependant relativement peu mobilisée à Reims (13 %) et à Clermont-Ferrand (10 %).

Dans cinq académies¹⁰, la fonction « soutien aux élèves en difficulté, savoirs fondamentaux » est la plus mobilisée. Pour ces académies la proportion de cette fonction varie de 37 % (Bordeaux) à 31,6 % (Clermont-Ferrand) du total des parts consommées. On notera que cette fonction est globalement fortement sollicitée

⁹ Besançon, Dijon, Grenoble, Lyon, Nantes, Rennes, Toulouse, Strasbourg. À noter que pour l'académie de Strasbourg les trois fonctions coordination de projet, approfondissement en maths et français en 6^e, stage de réussite et école ouverte représentent des consommations très similaires des parts fonctionnelles du Pactes (25 %).

¹⁰ Bordeaux, Créteil, Clermont-Ferrand, Reims, Poitiers.

par les académies. Ainsi, l'état comparé de l'utilisation de cette fonction relate que dans les académies de Besançon et de Rennes cette fonction est moins sollicitée mais elle demeure cependant significative avec des taux respectifs de 17 % et 18 %.

Dans quatre académies¹¹, c'est la fonction « stage de réussite et école ouverte » qui est la plus sollicitée dans des proportions avoisinant les 30 % et plus (36,7 % en Normandie).

4.1.1.3 En termes d'outil de gestion et de suivi diversement appréciés

Le déploiement national de l'applicatif Colibris pour assurer la gestion et le suivi harmonisé du déploiement du Pacte a fait selon les CTIG l'objet d'appréciations sensiblement différentes par les utilisateurs. De la satisfaction à l'estimation mitigée jusqu'à la stratégie du contournement, la palette de l'évaluation est en effet très étendue.

Ainsi les académies de Paris et de Bordeaux évaluent très positivement l'outil en évoquant notamment une implication de l'ensemble des personnels dont les saisies et validations successives ont été de simples ajustements pour l'une (Paris) et un dispositif apprécié par les directeurs d'école avec un traitement fluide des IEN avec notamment la possibilité de générer la lettre de mission via COLIBRIS pour l'autre (Bordeaux).

D'autres académies estiment l'application avec plus de modération et évoquent un pilotage et un suivi des parts de Pacte techniquement un peu délicats. Ainsi dans l'académie de Lyon, il est précisé que si l'outil organise le cycle des propositions et validations entre le professeur, la direction de l'école et l'inspecteur et permet *in fine* la prise en compte pour la paye, son application a conduit à des manipulations erronées, sources de blocages inopportuns. L'académie d'Orléans-Tours évoquent également le fait que « *le nouveau serveur n'a pas la même souplesse d'utilisation nécessaire pour gérer la complexité des parts de Pacte attribués notamment au premier degré* ». Enfin, Colibris est jugé plus sévèrement par un troisième groupe d'académies qui trouvent l'application complexe, peu conviviale, peu explicite et ne disposant pas de tableau de bord précis (Aix-Marseille). On observe également que dans l'académie de Lille est évoqué un outil qui n'est pas adapté pour la gestion des dotations ; en conséquence, le service informatique a développé une application alternative (GESTIEN) qui permet d'avoir en temps réel une vue d'ensemble, par circonscription et par écoles-collèges, des parts consommées.

4.1.2. Des modalités nouvelles d'intervention

Dans un peu plus de 25 % des académies¹², les CTIG mettent en exergue la qualité de l'outil Pacte comme moyen d'amélioration de la liaison entre les écoles et les collèges. L'intervention des professeurs des écoles en collège constitue en effet un levier sensiblement activé par le Pacte.

Le Pacte a permis de donner une réalité au lien entre premier et second degré par le « *soutien ou d'approfondissement en mathématiques et en français en classe de 6* » et de construire une culture commune du fait de cette présence de professeur des écoles dans les collèges. À titre d'illustration, dans l'académie de Versailles les missions accomplies par les enseignants du 1^{er} degré en collège notamment dans ce cadre constituent l'activité qui a mobilisé le plus de parts fonctionnelles. À Grenoble, les CTIG précisent que « *s'agissant du programme 140, la moitié des missions accomplies par les enseignants du premier degré se déroulent au collège* ».

Le caractère qualitatif de la liaison ainsi confortée est notamment illustré par les constats des autorités académiques en Martinique où 9 % des professeurs des écoles ont assuré des missions en collège en utilisant près du quart des parts fonctionnelles du 1^{er} degré avec « *un double bénéfice pédagogique pour les élèves et pour les professeurs des écoles qui connaissent bien mieux la réalité du collège, surtout dans les cas encore peu nombreux où leur intervention se réalise après des échanges de type pédagogique avec les enseignants du collège* ». Cette analyse est confirmée à Strasbourg comme à Nice où il est évoqué que : « *La mise en œuvre du Pacte a réussi à casser la frontière très hermétique entre le premier et le second degrés... avec l'engagement d'une dynamique favorable dans deux départements qui se traduit par des interventions de professeurs des écoles sur le dispositif "soutien / approfondissement en 6^e" ou "devoirs faits" »*. À l'unanimité

¹¹ Limoges, Nice, Normandie, Orléans-Tours.

¹² Le constat est évoqué par les CTIG des académies de Besançon, Grenoble, La Martinique, Lille, Nice, Normandie, Strasbourg, Versailles.

des équipes d'établissement rencontrées, la venue dans les collèges des professeurs des écoles a été considérée comme une véritable plus-value. La prise en charge d'élèves dont les compétences notamment en lecture étaient défaillantes a permis de redonner confiance tout en rassurant les enseignants du second degré très en difficulté pour agir sur un domaine pour lequel ils n'étaient pas formés.

Pour un principal, ils ont permis la mise en place d'une réflexion de type « constellation » au sein de son collège. Il donne plus de réalité au lien interdegrés dans le cadre du cycle 3. Dans certains établissements, ces temps ont même été mis à profit pour de la formation et des échanges de pratiques très valorisants pour chacun des protagonistes. Certains collèges ont pu délocaliser « Devoirs faits » dans l'école rurale, ce qui a élargi les bénéficiaires, par exemple pour les élèves de collège qui ne pouvaient pas y assister à cause de problèmes de transport.

Ces constats quantitatifs et qualitatifs ont nécessité des pilotages importants au niveau académique, départemental, et des inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscription et principaux de collège. À défaut comme l'évoque les CTIG de l'académie de Besançon suite au constat réalisé ponctuellement dans un collège : « *les bilans sont positifs de la part des professeurs des écoles qui ont été interrogés ; en revanche, ceux-ci déplorent tous le manque de concertation avec les équipes enseignantes des collèges, tant pour la préparation en amont des interventions, que pour la remédiation en aval* ».

Il est néanmoins relevé que l'engagement du premier degré vers le second degré risque de pâtir de la mise en place des groupes en 6^e et 5^e, moins souple que l'heure de soutien.

4.2. Le Pacte enseignant dans le second degré public : une modalité complémentaire de reconnaissance de l'investissement de certains enseignants

4.2.1. Un pilotage resserré, une mise en œuvre complexe

Les académies ont déployé diverses formes de pilotage et de mise en œuvre, non exclusives les unes des autres, ajustant leur dispositif au fur et à mesure que les inconnues étaient levées. Très rapidement, dès le printemps 2023, les académies ont déployé les outils d'information nécessaires pour accompagner les chefs d'établissement dans leur communication interne et dans l'appropriation de ces nouvelles règles de travail et de gestion, y compris après la rentrée, pour apporter des réponses notamment aux cas non traités par les textes. FAQ, lettres d'informations, boîtes fonctionnelles ou encore cellule de veille ont vu le jour.

Outre un comité de pilotage spécifique (voire deux en distinguant le remplacement de courte durée [RCD] des autres missions du Pacte), présidé parfois par le recteur lui-même, des réunions dédiées ont permis de présenter les grandes lignes du dispositif et répondre aux différentes interrogations des chefs d'établissement, nombreuses, que sa mise en œuvre opérationnelle suscitait, complétées par des webinaires pour préciser le cadre d'application du nouveau dispositif et poser les attendus. Certaines académies ont mis en place des groupes de travail intercatégoriels. Un accompagnement global pour donner le temps nécessaire à la concertation, pour rassurer, convaincre et mobiliser l'ensemble des personnels autour des enjeux du Pacte.

Les réunions de rentrée organisées à la fin du mois d'août ont été l'occasion de poursuivre la communication, à l'appui cette fois-ci des textes parus durant l'été 2023, suivis des circulaires académiques produites une fois livré le module STSweb prévu pour la gestion et le suivi du Pacte.

Une académie a souhaité, dès la rentrée de septembre 2023, conduire des dialogues de gestion avec les chefs d'établissements, exclusivement dédiés à la mise en œuvre du Pacte. Ces dialogues ont ainsi permis d'affiner les dotations aux besoins réels identifiés.

Le contexte et le calendrier de déploiement du Pacte ont pu bouleverser l'organisation de travail habituel, en concentrant au niveau académique les modalités de répartition des moyens du Pacte. Les critères de répartition des enveloppes de parts fonctionnelles d'ISOE pour le second degré ont tenu compte de la répartition indiquée par le ministère pour chacune des missions et ont été définis dans la plupart des académies au prorata du nombre d'heures postes dans la DHG. D'autres éléments, géographiques (indice d'éloignement), sociaux (EP, IPS, taux de boursiers) ou spécifiques (projets CNR par exemple) ont contribué à établir une dotation par EPLE au plus près de sa spécificité et de ses besoins théoriques. La deuxième vague

de dotation a tenu compte du constat des consommations issues de l'application STSweb et a pu être ajustée en conséquence.

4.2.1.1 *Malgré une réelle pression syndicale, un dispositif qui trouve sa place*

Le Pacte est une mesure qui s'est installée progressivement, les académies et les chefs d'établissement ayant, en général, estimé en début d'année scolaire, qu'il serait plus efficace de ne pas chercher à « *passer en force* » auprès de leurs équipes enseignantes. Petit à petit, l'attractivité financière a toutefois fait son œuvre, le Pacte constituant un élément de revalorisation pour les enseignants permettant de mieux reconnaître et valoriser des engagements précédemment rémunérés en HSE. C'est pourquoi, pour citer la formule d'un recteur, « *il faut lui donner du temps* ».

Ainsi, l'implication dans le dispositif est différente, liée à de forts ancrages syndicaux dans certains territoires. Les postures de refus affirmées ont évolué vis-à-vis du Pacte à mesure que le dispositif devenait moins polémique. Un principal dresse le parallèle avec les IMP, qui avaient été l'objet d'une forte défiance lors de leur introduction et qui sont désormais bien installées dans les établissements.

Une opposition syndicale est constatée partout, relayant les revendications nationales d'une revalorisation des salaires des enseignants, que le Pacte ne saurait compenser. Une représentante syndicale a ainsi précisé que le Pacte constituait pour elle une rupture dans le parcours d'un fonctionnaire d'État (de plus en plus d'individualisation au détriment du collectif) et alors même qu'elle réalise du RCD en HSE, elle estime qu'elle devrait être rémunérée de la même manière qu'un enseignant ayant souscrit une part de Pacte.

Beaucoup d'enseignants n'ont pas pris de Pacte au début de l'année scolaire pour ne pas vivre la pression de la salle des professeurs. Dans certains établissements, les oppositions ont pu être dures, le Pacte est décrit comme un sujet tabou et le chef d'établissement n'évoque pas publiquement le nom des enseignants qui s'y sont engagés. Le poids du collectif a parfois bloqué certains enseignants qui ne souhaitaient pas être mis au ban, ou a conduit certains à agir discrètement. Il en résulte des écarts de taux d'adhésion parfois significatifs.

Des enseignants rencontrés, qui ont ou n'ont pas signé de pacte, sans jugement entre eux, relèvent néanmoins le caractère non vertueux du Pacte, une sorte de cheval de Troie avec de futurs effets délétères dans la mesure où, considèrent-ils, ceux qui l'ont choisi ne l'ont fait que pour des raisons alimentaires et financières.

Si parmi ceux qui n'ont pas adhéré au dispositif, se trouvent majoritairement les réfractaires par principe, la situation administrative de certains personnels a pu représenter un frein à l'adhésion, c'est le cas par exemple des enseignants affectés sur plusieurs établissements. Ce nouveau dispositif s'est aussi heurté à une certaine méfiance liée à la nouveauté. Dans un territoire où le manque d'enseignants est structurel et le recours à la pédagogie de projet incontournable pour faire face aux difficultés, de nombreux enseignants ont préféré maintenir, pour rémunérer ces activités, le paiement en HSE, encore possible sur l'année scolaire 2023-2024. La suppression des heures supplémentaires au profit du seul Pacte demeure une crainte tant pour les chefs d'établissements que pour les enseignants, malgré le taux horaire inférieur. Plusieurs enseignants rencontrés ont aussi fait état d'un stress de devoir s'engager en avance et d'avoir peur de ne pas pouvoir réaliser les missions attendues.

Force est toutefois de constater que le principe du Pacte ne fait plus l'objet d'oppositions massives et systématiques. Les réticences à s'engager dans le dispositif semblent moins fortes. Et cette adhésion progressive des enseignants est due en partie aux actions d'accompagnement, de persuasion, de conviction des chefs d'établissement auprès de ceux-ci, quant à cette nouvelle modalité de rémunération. Globalement, le déploiement du Pacte dans les académies connaît désormais une dynamique plutôt positive.

4.2.1.2 *Des opportunités à saisir*

Le Pacte permet d'ouvrir de nouvelles possibilités d'actions

À défaut d'adhésion au Pacte, les enseignants y ont trouvé un intérêt, notamment celui d'être rémunéré pour des missions qui ne l'étaient pas ou peu les années précédentes, les plus jeunes d'entre eux y voyant davantage l'intérêt financier. Une grande partie des missions proposées par le Pacte ont été choisies et la planification sur l'année scolaire leur offre la possibilité de se projeter sur un temps long.

De manière générale, les CTIG constatent que le Pacte s'est affirmé comme un levier efficace de dynamisation de l'action éducatrice et un levier utile dans le pilotage des politiques d'établissement, pour lesquelles le chef voit son autonomie augmenter. Il a joué un rôle moteur dans la réflexion pédagogique et une dynamique d'animation pédagogique s'est installée dans les établissements en reconnaissant l'engagement des enseignants dans certaines missions. Ce qui fait dire à certains interlocuteurs rencontrés que le Pacte n'apporte pas de réelle plus-value et qu'il vient rémunérer d'une manière différente des pratiques qui existent déjà et qui étaient payées dans une autre « monnaie » ou des projets qui, jusqu'alors n'étaient pas rétribués à hauteur de l'engagement qu'ils sollicitaient. Le Pacte aura néanmoins permis de rétribuer une multitude d'activités pédagogiques comme par exemple l'engagement d'enseignants qui vont animer / coordonner un club (théâtre, musique, sciences, cirque, etc.) ou qui vont préparer un groupe d'élèves à une action culturelle ambitieuse (Olympiades scientifiques, concours « CGénial », concours national de la Résistance et de la Déportation, etc.).

Il permet aussi d'élargir le vivier des enseignants disposés à exercer des missions nouvelles (portage, coordination et mise en œuvre de projets) ou tout simplement légitimes mais qui jusqu'ici peinaient à être mises en place comme par exemple l'instauration de tutorat dans un internat d'excellence, le développement des actions tournées vers la remédiation scolaire à tous les niveaux, ou vers la découverte des métiers au collège. Grâce à ce moyen d'indemnisation, des projets pédagogiques existants, parfois réalisés bénévolement par les enseignants, ont été amplifiés.

D'autres témoignages montrent le cheminement progressif vers une adhésion : une professeure documentaliste, réticente dans un premier temps, fait ainsi état de son implication dans une web radio, activité qu'elle place désormais en-dehors de ses heures de service puisqu'elle bénéficie d'un Pacte pour innovation. Un CPE témoigne de la souplesse que lui a donné le Pacte « *découverte des métiers au bénéfice des collégiens* » qu'il a pu décliner sur deux niveaux et pour lequel il a bénéficié d'une formation spécifique.

Un levier pour les chefs d'établissements

Si une présence syndicale plus ou moins forte dans l'établissement peut constituer une entrave, un chef d'établissement – en particulier dans sa capacité à intégrer le Pacte dans le projet d'établissement – peut être facilitateur dans sa mise en place.

L'effet « chef d'établissement » semble en effet jouer un rôle essentiel dans l'adhésion des enseignants au Pacte. Des CTIG relèvent de leurs visites une corrélation entre une adhésion élevée et une stratégie bien pensée. Les chefs d'établissement considèrent que le Pacte constitue un levier RH pertinent pour gratifier l'engagement des personnels sur certaines missions d'aide et de soutien pédagogique. Une grande diversité d'un établissement à l'autre demeure néanmoins dans la mise en œuvre selon la plus ou moins grande adresse managériale des chefs d'établissement.

À noter que le plein engagement d'une académie a pu conduire certains IA-DASEN à inscrire le déploiement du Pacte dans les objectifs des chefs d'établissement, lors de l'entretien d'évaluation, ce dont certains ont pu s'émouvoir, considérant qu'on ne peut les évaluer individuellement sur un item dont l'efficacité repose avant tout sur l'adhésion des personnels. Dans cette académie, les IA-DASEN se sont déplacés dans certains établissements où le Pacte était majoritairement rejeté.

Des réserves demeurent néanmoins

Beaucoup d'enseignants s'opposent encore au Pacte, notamment dans le secteur public. La résistance la plus forte demeure culturelle voire idéologique. Une enseignante de collège très impliquée dans plusieurs projets explique que le caractère formel et engageant du Pacte peut être plus difficile à assumer dans une équipe que le recours aux HSE. S'y ajoute une réserve sur l'aspect purement quantitatif de la mesure qui ne tiendrait pas « compte de la valeur professionnelle des enseignants ». D'autres difficultés objectives sont néanmoins apparues.

Dans des collèges où « Devoir faits » était proposé à tous les niveaux en 2022-2023, le conditionnement initial de cette mission à une première part insécable de Pacte RCD a eu pour effet de limiter le dispositif aux seules classes de 6^e en 2023-2024 par manque de ressource enseignante volontaire.

Le niveau de rémunération avantageux des enseignants en REP+, lié au régime indemnitaire attaché à l'affectation¹³, comme l'importance de l'engagement de ces derniers auprès des élèves, peuvent constituer, toutes choses égales par ailleurs, un frein au déploiement du Pacte et des missions qu'il rémunère ; cette grande disparité constatée entre établissements du niveau de mise en œuvre des missions interroge le caractère potentiellement inéquitable du service dont bénéficient *in fine* les élèves.

Des difficultés structurelles ont émergé en milieu rural, où le dispositif a pu être moins attractif qu'en milieu urbain, en raison des déplacements supplémentaires et parfois longs qu'il impose aux enseignants et de l'importance des services partagés.

Une académie signale que le recours au Pacte ne semble pas avoir eu d'effet sur l'investissement des enseignants dans d'autres domaines comme l'apprentissage. Néanmoins épisodiquement, il est arrivé que des enseignants décident de ne pas poursuivre leur engagement au service du CFA académique estimant que les parts de Pacte palliaient cette perte financière.

Une académie relève que le taux horaire avantageux du Pacte pourrait assécher le vivier de professeurs assurant des vacances à l'université, dont le taux horaire demeure inférieur.

4.2.1.3 Un palmarès des missions les plus mobilisées cohérent avec les objectifs recherchés

Au palmarès des missions les plus mobilisées dans le secteur public, le « RCD », sur lequel il est revenu plus bas, occupe la première place, suivi de « Devoirs faits » et de la « *Coordination et prise en charge des projets d'innovation pédagogique* ». Quelques académies consomment davantage de parts de Pacte sur cette dernière brique, qui peut être le signe d'une dynamique en faveur des projets pédagogiques, type CNR-NEFLE, répondant aux besoins des élèves et à des contextes locaux. Une académie signale la mise en place de groupes supplémentaires en 6e pour « Devoirs faits » et l'extension du dispositif à d'autres niveaux.

Dans le secteur privé, une consommation importante est constatée au titre de la mission de « *coordination et prise en charge des projets d'innovation pédagogique* », en 1^{ère} ou 2^e position derrière le « RCD », « Devoirs faits » n'arrivant qu'en 3^e position. Les écarts peuvent être importants.

Dans le secteur public, la possibilité de donner des parts de Pacte à des enseignants pour cette mission a permis de rémunérer leur investissement, de soutenir leur engagement et de motiver les autres à se lancer dans des projets, renforçant ainsi les dynamiques académiques pour des « projets de grande envergure ». Des principaux de collège rencontrés estiment que le nombre de parts consacrées à cette mission devrait être augmenté pour soutenir la dynamique autour des projets CNR - NEFLE notamment.

L'analyse du Pacte sur la voie professionnelle révèle des disparités fortes selon les territoires. La mesure a pu pâtir d'un démarrage compliqué en raison de la non « sécabilité » initiale des parts de Pacte concernées et alors que la mise en œuvre de la réforme de la voie professionnelle repose directement sur la mobilisation des enseignants au travers du Pacte.

Enfin, les interventions dans les dispositifs « Stages de réussite et École Ouverte » sont très diversement mobilisés.

¹³ Mais également à l'octroi de deux parts modulables d'ISOE au titre de la fonction de professeur principal.

Certains interlocuteurs regrettent que certaines missions soient exclues du Pacte, comme les activités relevant du programme PHARe, la conception des sujets d'examen (DNB, baccalauréat, BTS) et des jurys de concours relevant d'actions culturelles, qui demandent une expertise recherchée, une grande confiance, une disponibilité certaine.

Un taux de consommation en collège cohérent avec les missions du Pacte

Sans être exhaustif dans la mesure où les notes des CTIG n'intègrent pas toutes les mêmes données, l'analyse comparée des consommations des dotations des parts fonctionnelles du Pacte sur le BOP 141 relatées par les CTIG fait apparaître des constats différents. Il ressort néanmoins, eu égard au nombre d'EPL concernées et des dispositifs propres à ce niveau d'enseignement (« Devoirs faits », « CNR - NEFLE », « découvertes des métiers », etc.) que la consommation la plus importante se porte sur les collèges dans le secteur public (de 37 % à 88 %). La consommation dans les lycées professionnels, compte tenu des parts de Pacte qui leur sont « réservées » au titre de la mise en œuvre de la réforme de la voie professionnelle, est très diverse d'une académie à l'autre, avec une moyenne de 30 % ; une académie affichant un taux de consommation de 99 %). Dans la mesure où la mise en œuvre de plusieurs volets de cette réforme reposait directement sur la mobilisation des enseignants reconnue financièrement par le Pacte, les CTIG d'une académie invitent services et inspecteurs à conduire une analyse des missions effectivement réalisées établissement par établissement, au plan quantitatif et qualitatif. Au lycée général et technologique, la complexité des emplois du temps peut expliquer que le taux de consommation soit plus faible qu'en collèges notamment (inférieur à 30 %, une académie affichant cependant un taux de consommation de 90 %).

4.2.1.4 Focus sur le remplacement de courte durée : un dispositif qui s'installe progressivement

Le remplacement de courte durée (RCD) a fait l'objet d'une première analyse « à chaud » dans le cadre de la note de rentrée scolaire des CTIG à l'automne 2023. La mission faisait alors observer que le défi serait difficile à relever en raison du très grand nombre d'heures à remplacer, qui rendait l'objectif de 100 % d'heures rendues aux élèves très ambitieux, d'autant qu'il était alors constaté un réel manque d'adhésion des enseignants au nouveau dispositif. Toutefois la mission estimait que deux champs d'action pouvaient permettre de faire des progrès réels en la matière, une mobilisation et un accompagnement académique permanents d'une part, une approche plus pédagogique que gestionnaire ou administrative d'autre part.

Lors de la réunion des SGA-SGRA du 21 juin 2024, le DGRH, M. Boris Melmoux-Eude, faisait état d'une couverture d'environ 15 % des heures à remplacer pour l'année scolaire présente, les cibles pour l'année scolaire 2024-2025 étant ramenées à un objectif de 37 %, ce qui paraît à la mission encore très ambitieux, mais possible à atteindre compte tenu des observations faites par les CTIG qui, dans une dizaine d'académies ont fait un focus, dans le cadre de l'analyse du Pacte, sur le RCD. S'agissant des nombres et pour ne plus y revenir, il conviendra de continuer à bien stabiliser les données sur lesquelles les académies et l'administration centrale s'appuient pour mesurer le nombre d'heures à remplacer au titre du RCD ainsi que les heures réellement remplacées. En effet, bon nombre de CTIG font remarquer que des parts de Pacte continuent à être utilisées pour des remplacement de moyenne durée et que la fiabilisation des restitutions reste un enjeu majeur puisqu'elle dépend des modalités de saisie des remplacements dans le logiciel emploi du temps (EDT), voire même de la saisie effective, qui ne se fait pas dans certains établissements.

La première observation qui peut être faite en cette fin d'année scolaire est que les services académiques ont bien poursuivi leur mobilisation et leur accompagnement afin de sensibiliser les établissements à la question, les aider dans la démarche mais aussi dans le rendu compte indispensable à la progression du RCD. Leurs actions ont été conduites dans quatre directions.

En premier lieu les comités de pilotage RCD ont été maintenus et continuent leurs réunions régulières pour analyser l'évolution du dispositif tant dans les établissements pour couvrir les besoins qu'à l'échelle académique et départementale pour réduire les absences dues à l'institution et tout particulièrement celles liées à la formation des enseignants, sous le pilotage des écoles académiques de la formation continue (EAFC). Deuxièmement, les référents continuent d'être très actifs, certaines académies ayant même décidé d'en avoir deux, l'un pour les aspects organisationnels, l'autre pour la dimension pédagogique de l'opération. Troisièmement, sous l'impulsion des dits référents, les plans de continuité pédagogique exigés par la réglementation remontent bien dans les rectorats et sont analysés dans toutes leurs dimensions. Enfin, des formations, des rencontres, des échanges dans le but d'un co-développement autour du RCD sont organisés

entre chefs d'établissements et responsables académiques, échanges dans lesquels les bonnes pratiques sont valorisées.

La deuxième observation est la grande variabilité des taux de couverture du RCD qui peuvent aller de quelques pourcents dans certains établissements jusqu'à 65 % dans d'autres, ce qui montre bien qu'un objectif ambitieux en la matière n'est pas inatteignable. Cela confirme les observations faites à l'automne sur le rôle essentiel du chef d'établissement en matière de pilotage pédagogique du dispositif, assorti d'une souplesse dans la manière dont les enseignants peuvent contribuer au RCD. En effet, il faut laisser le choix au professeur de remplacer dans sa classe et dans sa propre discipline, dans d'autres classes et toujours dans sa discipline ou en proposant des contenus d'enseignement dans une autre discipline que la sienne en lien avec le professeur de la discipline concernée directement par l'absence. À ce titre, les plans de continuité ont pu être l'occasion d'une réflexion sur les priorités à mettre en place et sur la prise en charge des élèves qui ont le plus besoin d'avoir des enseignements de manière très régulière.

Enfin, la troisième observation, et sans préjuger de l'adhésion réelle des enseignants au dispositif, est bien que le RCD vient bien en tête des parts de Pacte distribuées, qu'il est devenu un objet d'attention incontournable des établissements et des autorités académiques et qu'il mobilise de plus en plus d'enseignants qui seraient d'ailleurs favorables à ce que le RCD soit sécable en part de neuf heures. Comme le fait observer le référent de l'académie de Créteil, le RCD est devenu un « *fait social total* ».

4.2.2. Les opérations de contrôle interne ne sont pas encore effectives

Le premier niveau de contrôle relève de l'établissement, qui doit pouvoir vérifier la réalisation effective des missions donnant lieu à rémunération, sachant que la temporalité diffère selon qu'il s'agisse d'une mission à l'horaire ou d'une mission au forfait. Les pièces justificatives doivent être conservées au niveau de l'établissement. Si la notion de service fait n'est pas nouvelle (elle s'applique pour les HSE), les CTIG soulignent le caractère plus engageant des contrôles dans le cadre du Pacte, la rémunération qui y est attachée intervenant en amont de l'achèvement des missions.

L'importance de la lettre de mission est un élément souligné à plusieurs reprises, à l'instar de celle prévue pour les IMP. Plusieurs chefs d'établissement ont évoqué ses bénéfices en terme de responsabilisation et valorisation du travail des enseignants. La communication en début d'année du contenu de chaque mission et des attendus modifie le rapport au travail et implique un dialogue plus soutenu avec l'enseignant.

Certaines équipes de direction évoque cependant leur difficulté à mesurer la qualité pédagogique du contenu des heures effectuées et un suivi difficile à réaliser. En effet, s'il est aisé de contrôler les heures non faites par un enseignant du second degré par l'analyse de l'emploi du temps réel des élèves, ce suivi est plus difficile à faire sur des heures par nature non intégrées dans le fonctionnement habituel de l'établissement.

Au-delà des charges forfaitaires qui s'apparentent à la gestion préexistante des indemnités pour mission particulière (IMP), le suivi des 18 ou 24 heures dues se fait de façon assez hétérogène. Dans certains cas, des chefs d'établissement sollicitent la rédaction d'un bilan d'activité en fin de mission. Dans d'autres établissements les contrôles sont menés dans le cadre d'entretiens qui ne laissent pas forcément de traces.

Le deuxième niveau de contrôle s'opère au niveau académique. Au moment de la rédaction des notes académiques, le dispositif national de contrôle interne n'était pas encore parvenu dans les académies. La note de service précitée prévoit qu'il soit décliné annuellement dans un plan de contrôle académique, sur la base d'un échantillonnage¹⁴.

Le déploiement d'un contrôle du service fait efficace et « auditable » constitue un enjeu de bonne gestion pour les académies et de pérennisation du dispositif sur le long terme. D'ores et déjà, des contrôles sont réalisés par les services de gestion sur des demandes atypiques¹⁵ (volume important), dans le public comme

¹⁴ La note de service du 20 juillet 2023 parue au BOEN n° 30 du 27 juillet 2023 prévoit qu'un « *contrôle rigoureux de la réalisation des missions* » doit être mené « *tout au long de l'année par le chef d'établissement ou l'inspecteur de l'éducation nationale, en liaison avec le directeur d'école* » et qu'« *un bilan doit être réalisé et transmis au rectorat en janvier et en avril* ». Elle précise que les « *versements doivent être suspendus voire rappelés pour prendre en compte la réalité du service fait* ».

¹⁵ Dans une académie, un enseignant a pu signer à lui seul 8 Pactes, sans qu'il n'y ait d'effet bloquant dans STSweb.

dans le privé. La capacité à réaliser ces contrôles du point de vue des ressources humaines disponibles est néanmoins un enjeu pour les académies.

Dans l'attente de consignes plus précises de l'administration centrale, des académies prévoient d'engager des contrôles *a posteriori* en fin d'année scolaire sur la base d'un échantillon de dossiers pris dans une diversité d'établissements, de circonscriptions et de critères (dont les lettres de mission). Néanmoins, l'appui de l'administration centrale, en termes d'outillage notamment, est requis pour accompagner les services de gestion dans les contrôles à opérer. Sont notamment évoquées les missions à cheval sur deux degrés comme les stages de réussite ou devoirs faits.

4.3. Le Pacte enseignant dans l'enseignement privé sous contrat : un dispositif dont l'adhésion est plus forte que dans l'enseignement public

L'enseignement privé s'est particulièrement bien emparé du Pacte. Partout, l'adhésion est supérieure au secteur public. Dans de nombreuses académies¹⁶, la proportion des enseignants « adhérents » et le niveau de consommation est particulièrement fort. À titre d'exemple dans l'académie de Normandie la part des enseignants de l'enseignement privé sous contrat ayant souscrit au moins une part est 2 fois plus importante que dans le public (38 % contre 19 %).

Les CTIG y voient une opportunité pour capter des rémunérations complémentaires, cette nouvelle modalité de rémunération ne suscitant pas particulièrement de débat chez les enseignants du privé, contrairement à ceux du public. Dans l'académie de Nantes au sein de laquelle l'enseignement privé sous contrat est très présent, l'état de la consommation des parts de Pacte atteste également une différence marquante entre les deux secteurs. La consommation est ainsi de 66 % dans le premier degré privé, soit 20 points de plus que dans le premier degré public (44 %). C'est dans le second degré néanmoins que cet écart est le plus important (jusqu'à 50 points) et plus particulièrement en LGT et en collèges.

Cependant ce constat interroge les académies dans la mesure où les moyens utilisés par le secteur privé se portent moins sur la brique RCD, définie nationalement comme la première des priorités, que sur celle de la « *Coordination et prise en charge des projets d'innovation pédagogique* », dont le CNR - NEFLE, et alors que cette démarche est moins dynamique que dans le secteur public. À Nantes, la question est justement évoquée de la façon suivante : « *dans les écoles elle [cette part fonctionnelle] est à hauteur de 56 % de l'enveloppe alors même qu'est constatée par ailleurs la quasi inexistence de projets NEFLE. Ceci a conduit les services académiques à remettre en cause un tel volume auprès des DDEC et à reprendre de nouvelles discussions avec eux sur le sujet* ». Les CTIG précisent que « *l'objet des projets retenus dans les écoles privées interroge et devrait inviter, hormis les contrôles que va effectuer le rectorat, à solliciter les IEN pour quelques visites* ».

Des discussions avec les autorités diocésaines ont été engagées pour s'assurer du bienfondé de l'utilisation des parts de Pacte pour ce motif. D'ores et déjà, les académies ont entrepris de réguler les dotations. Les CTIG invitent à vérifier la réalisation effective des missions rémunérées. Une académie a lancé des contrôles par sondages auprès de plusieurs établissements pour disposer des éléments d'analyse susceptibles d'expliquer les écarts de pratique constatés entre enseignement public et enseignement privé sous contrat.

Ce constat est partagé avec plus ou moins d'amplitude dans d'autres académies comme à Poitiers où les correspondants territoriaux indiquent qu'« *il est frappant de constater le pourcentage élevé de parts du PACTE attribuées à la coordination de la mise en œuvre de projets pédagogiques innovants (dont CNR), particulièrement dans l'enseignement privé, ce que certains interlocuteurs de la mission n'hésitent pas à qualifier de "dévoisement du Pacte"* ».

4.4. Une suspension des financements qui fragilise la dynamique engagée

L'annonce ministérielle du 8 avril 2024 de bloquer le dispositif en cours d'année, dans un contexte de vigilance budgétaire explicitement exprimée, a d'une part placé les rectorats et les DSDEN dans une situation difficile et d'autre part engendré de fortes craintes et des inquiétudes dans les écoles et les établissements.

¹⁶ Sans être exhaustif le sujet est notamment abordé dans les notes des CTIG des académies de Nancy-Metz, Nantes, Normandie, Poitiers, Reims, Rennes.

La continuité des financements paraît devoir être perçue comme un enjeu central pour l'avenir. Les incertitudes budgétaires suscitent en effet des interrogations pour la continuité des actions engagées. Les CTIG de l'académie de Poitiers expriment « *une image du Pacte qui est écornée, et... qui souffre de ce changement des règles en cours de route* ».

La dotation ajustée que les académies ont reçue, en-deçà de la dotation initiale, a été calibrée à l'état de consommation extrait par l'administration centrale à ce moment-là. Or, cette nouvelle dotation, calculée à partir de données antérieures à la notification, s'est avérée en décalage avec la réalité des académies, qui avaient continué à déléguer des moyens, et avec les établissements qui étaient en cours de saisie. Plusieurs académies se sont trouvées en difficulté dès l'annonce de l'arrêt des financements, à l'exemple de l'académie de Nantes qui a évoqué des parts de Pacte engagées qui restaient à régler pour les stages de réussite.

Outre la non prise en compte de populations absentes de l'application STSweb pour le second degré (par exemple, les psy-EN), des « engagements » avaient pu être pris par les chefs d'établissements et non encore lancés (ont été cités les stages de réussite et les vacances apprenantes durant les mois d'été). Des opérations ont d'ailleurs dû être annulées à certains endroits, comme l'école ouverte.

Cet arrêt, qualifié de « *brutal* », sans préavis, a stoppé la dynamique engagée dans les académies, les écoles et les établissements après un démarrage complexe et très disparate, qui n'est pas sans conséquence pour une politique qui a du mal à convaincre.

Il en va de la crédibilité de l'institution vis-à-vis de l'encadrement académique et départemental, des chefs d'établissements et directeurs d'écoles, des enseignants, après qu'un effort important a été entrepris pour susciter la plus grande adhésion. La mise en place du Pacte a été progressivement acceptée par les enseignants et l'ensemble des interlocuteurs ont indiqué que les réticences qui avaient pu être constatées au lancement de Pacte avaient fortement diminué. Le dispositif commençait à s'enraciner progressivement dans les écoles et petit-à-petit, l'attractivité financière a fait son œuvre, le Pacte constituant un véritable élément de revalorisation pour les enseignants, notamment dans le premier degré. Il faut lui « *donner du temps* ». Une confiance commençait à se construire sur le long terme et l'engagement sur le Pacte avait pu s'étaler dans l'année, en fonction des besoins ou des projets. Les chefs d'établissements ont le sentiment de repartir de zéro avec leurs enseignants. Le dialogue interne est fragilisé et le dialogue social redevient tendu (sur fond de mise en place du choc des savoirs, fortement décrié).

De plus, les perspectives pour l'année prochaine inquiètent légitimement les autorités académiques. Pour illustrer cette situation, on peut donner l'exemple de la dotation de l'académie de Créteil qui évoluera de la façon suivante : – 66 % de dotation à dotation et – 34 % en termes de consommation entre 2023-2024 et 2024-2025. Ces évolutions sont comparables à celles annoncées dans d'autres académies.

Dans ce contexte, cette décision rend incertaine l'implication sur les stages de réussite ou les vacances apprenantes des mois d'été. Même si les HSE demeurent, il est paradoxal de devoir revenir à cette modalité de paiement après avoir sollicité l'engagement dans le Pacte (pour celles et ceux qui y ont adhéré). Un chef d'établissement en REP craignait de ne pas réussir à convaincre ses enseignants de participer à l'école ouverte alors que le Pacte avait permis d'engager une nouvelle dynamique pour ce dispositif, essentiel pour nombre d'élèves. La continuité du fonctionnement de certaines actions est évoquée comme dans l'académie de Guadeloupe avec la fragilisation d'un certain nombre de dispositifs destinés à prendre en compte les caractéristiques sociales des élèves de l'académie. « *Il s'agit notamment de l'école ouverte qui permet un accompagnement indispensable pour de nombreux jeunes guadeloupéens. Le financement des projets innovants, indispensables pour accompagner les équipes pédagogiques et les établissements dans la prise en charge des caractéristiques des élèves sera également affecté par cette diminution de moyens* ». Dans l'académie de Normandie est également cité un « *préjudice pour l'implication des professeurs dans les stages de réussite de fin d'année dans le cadre du dispositif "vacances apprenantes"* ». Il en va de même pour la réforme de la voie professionnelle dont la plupart des dispositions repose sur le Pacte.

Comme l'évoquent les CTIG de l'académie de Toulouse concernant la gestion à venir du dispositif, « *le caractère déceptif de l'arrêt du Pacte dans les établissements où il avait fonctionné doit être pris en compte pour les années à venir, avec soit un étalement sur l'année à prévoir dès le début, soit une alerte quant à la nécessité de s'inscrire en début d'année dans le dispositif* ».

Conclusion

La stabilité du dispositif est soulignée comme essentielle pour que la dynamique engagée se consolide et s'amplifie et que la défiance initiale ne soit pas à nouveau un enjeu lors de la rentrée 2024. Les enveloppes de parts fonctionnelles de Pacte au titre de l'année scolaire 2024-2025 ont été notifiées de manière très décalée (mai 2024) par rapport au reste des moyens alimentant la DHG des établissements et de manière très tardive dans le calendrier de préparation de rentrée. Ceci dégrade les conditions de pilotage de ces moyens au niveau académique comme au niveau des établissements et écoles. Sur ce point comme sur d'autres (cf. les schémas d'emplois), le pilotage ministériel et en conséquence académique des moyens¹⁷ est de moins en moins gouverné par une logique budgétaire, qui obéit d'abord à des modèles de répartition reposant sur des critères objectifs de charges (nombre et profils d'élèves, caractéristiques d'établissements et d'écoles, etc.), et traduit de plus en plus la simple prise en compte des aléas des constats de dépenses, aléas qui résultent d'abord, s'agissant des dépenses d'éducation, de la situation RH et de l'attractivité relative des académies. Tout l'enjeu pour ces académies va être de définir comment répartir cette dotation entre établissements en s'efforçant de trouver un compromis entre modèle et critères de répartition des moyens, mis à mal par une logique de budgétisation axée essentiellement sur la dépense constatée, et prise en compte des constats de consommation qui varient considérablement entre établissements en cette première année de mise en œuvre.

Si la bascule entre HSE et Pacte est observée, en raison notamment du RCD¹⁸ et « Devoirs faits », il résulte du maintien à la rentrée 2024 des diverses modalités de reconnaissance du travail supplémentaire des enseignants du second degré (HSE, IMP, Pacte), pour des missions souvent identiques, et de l'absence de refonte globale de ces différents dispositifs, un « paysage indemnitaire » d'une rare complexité, composé d'un ensemble de leviers relativement hétéroclites, de natures, de modalités de mise en œuvre et de taux divers, qui de fait rendent l'ensemble difficilement lisible et complexifient singulièrement le pilotage des établissements. Le maintien des trois natures de rémunérations interroge.

Une académie souligne l'opportunité de se saisir du Pacte pour travailler à une plus grande adéquation entre missions et besoins réels des élèves dans chaque école et chaque établissement. Aujourd'hui, le point de départ de l'engagement relève dans la très grande majorité des cas de la volonté que manifeste un enseignant de mettre en œuvre une ou plusieurs missions, plutôt qu'un diagnostic des besoins réalisé collectivement et piloté par le directeur ou le chef d'établissement, ce qui peut relativiser les effets du dispositif au niveau d'un établissement et, au-delà, de l'élévation attendue du niveau des élèves. Il serait ainsi souhaitable d'accompagner les équipes à inscrire à terme les missions du Pacte dans une réflexion autour du projet d'école ou d'établissement comme un levier collectif d'amélioration. Il pourrait aussi être envisagé de mettre en réseau les enseignants qui s'engagent sur une même typologie de mission pour favoriser les échanges de pratiques, mettre en place des formations ou un accompagnement renforcé. Une académie y réfléchit sérieusement.

Pour la mission,

Anne SZYMCZAK

Patrick LAVAURE

Guy WAÏSS

¹⁷ Et donc des politiques associées.

¹⁸ Pacte et HSE peuvent permettre le financement de missions identiques, ce qui n'est pas le cas des IMP, qui rémunèrent des missions de référent (à l'exception des référents CNR, souvent rémunérés par des parts de Pacte).