



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS

Liberté
Égalité
Fraternité



Ateliers de l'incubateur du Grenelle

SOMMAIRE

Introduction	
Une concertation large avec la société civile : l'incubateur du Grenelle de l'éducation	3

SYNTHÈSES DES ATELIERS DE L'INCUBATEUR DU GRENELLE

Synthèse de l'atelier Revalorisation	7
Synthèse de l'atelier Ecoute et proximité	11
Synthèse de l'atelier Encadrement	15
Synthèse de l'atelier Collectifs pédagogiques	21
Synthèse de l'atelier Formation	27
Synthèse de l'atelier Gouvernance	33
Synthèse de l'atelier Autonomie et déconcentration	37
Synthèse de l'atelier Mobilités	41
Synthèse de l'atelier Numérique	45
Synthèse de l'atelier Protection et Valeurs de la République	51

COMPTES RENDUS DES ATELIERS DE L'INCUBATEUR DU GRENELLE

LEVIER RECONNAISSANCE	58
Atelier Revalorisation	59
Compte rendu de la séance 1	61
Compte rendu de la séance 2	67
Compte rendu de la séance 3	75
Compte rendu de la séance 4	83
Atelier Écoute et proximité	91
Compte rendu de la séance 1	93
Compte rendu de la séance 2	99
Compte rendu de la séance 3	103
Compte rendu de la séance 4	111
Compte rendu de la séance 5	117
Atelier Encadrement	125
Compte rendu de la séance 1	127
Compte rendu de la séance 2	133
Compte rendu de la séance 3	139
Compte rendu de la séance 4	145

LEVIER COOPÉRATION	152
Atelier Collectifs pédagogiques	153
Compte rendu de la séance 1	155
Compte rendu de la séance 2	161
Compte rendu de la séance 3	167
Compte rendu de la séance 4	177
Atelier Formation	189
Compte rendu de la séance 1	191
Compte rendu de la séance 2	201
Compte rendu de la séance 3	207
Compte rendu de la séance 4	209
Atelier Gouvernance des écoles et des établissements	213
Compte rendu de la séance 1	215
Compte rendu de la séance 2	221
Compte rendu de la séance 3	227
Compte rendu de la séance 4	235
LEVIER OUVERTURE	243
Atelier Autonomie et déconcentration	245
Compte rendu de la séance 1	247
Compte rendu de la séance 2	255
Compte rendu de la séance 3	265
Compte rendu de la séance 4	275
Atelier Mobilités	285
Compte rendu de la séance 1	287
Compte rendu de la séance 2	291
Compte rendu de la séance 3	297
Compte rendu de la séance 4	303
Atelier Numérique	307
Compte rendu de la séance 1	309
Compte rendu de la séance 2	313
Compte rendu de la séance 3	317
Compte rendu de la séance 4	321
Compte rendu de la séance 5	325
LEVIER PROTECTION	329
Atelier Protection et valeurs de la République	331
Compte rendu de la séance 1	333
Compte rendu de la séance 2	339
Compte rendu de la séance 3	347
Compte rendu de la séance 4	361

Introduction

Les dix ateliers de l'incubateur du Grenelle de l'éducation

Au cours de ces derniers mois, notre système éducatif a illustré sa capacité de résilience face à une crise sans précédent. La France est l'un des pays qui, en 2020, aura préservé le plus de jours de classe pour les élèves, permettant à ceux-ci de continuer à apprendre et à maintenir le lien social indispensable à leur épanouissement.

Parce que nos personnels sont en première ligne pour permettre aux enfants de continuer à prendre le chemin de l'école, parce que notre pays a plus que jamais, et peut-être plus que tout autre, ce « désir d'école », c'est le moment de réfléchir ensemble aux conditions et aux moyens donnés à nos professeurs, et plus largement à toute la communauté éducative, pour exercer leur métier et remplir leur mission.

C'est dans ce contexte que s'est tenu pendant 4 mois, d'octobre 2020 à janvier 2021, le Grenelle de l'éducation. L'objectif fut de travailler, avec toutes les parties prenantes du système éducatif, aux moyens de renforcer l'Ecole de la République dans son rôle et dans sa place au sein de la Nation.

Le dialogue social, la mobilisation d'expertises à travers les Etats généraux du numérique ou le colloque « Quels professeurs au XXI^e siècle ? », la consultation citoyenne en ligne et les ateliers de l'incubateur du Grenelle ont constitué les quatre flux de concertation. Ils ont permis de formuler des propositions autour de quatre leviers prioritaires :

- Une meilleure **reconnaissance** des personnels de l'éducation nationale. Cette reconnaissance peut être financière, mais pas seulement. Au-delà du chantier de la revalorisation des personnels, il s'agit de renforcer l'écoute et la proximité à tous les niveaux de la communauté éducative, et de mieux définir la place et les missions de l'encadrement pour reconnaître et soutenir les talents.
- Une **coopération** plus affirmée pour renforcer l'esprit d'équipe et la solidarité entre les différentes parties prenantes, tout en respectant le périmètre de responsabilités de l'école. Cette coopération implique une réflexion sur la place et le déploiement des collectifs pédagogiques, les politiques de formation des personnels et les principes de gouvernance des écoles et des établissements.
- Une plus grande **ouverture** du système éducatif afin de mieux adapter les structures à leur environnement en interrogeant l'autonomie des établissements, la fluidité des parcours, et le rôle du numérique au sein de l'école.
- Une meilleure **protection** des personnels et des valeurs de la République, nécessaire pour assurer à l'école sa neutralité, son rôle de rempart et de creuset républicain.

Ce document présente plus spécifiquement les réflexions et les propositions issues des **dix ateliers de l'incubateur du Grenelle de l'éducation** : Revalorisation, Ecoute et proximité, Encadrement, Collectifs pédagogiques, Formation, Gouvernance, Autonomie et déconcentration, Mobilités, Numérique et enfin Protection et valeurs de la République.

Les ateliers ont été organisés sous la forme de sessions créatives associant une vingtaine de membres, représentants de la communauté éducative, provenant de six « collèges » : professeurs, personnels encadrant de l'éducation nationale, familles / élèves, élus et collectivités, monde associatif et économique, syndicats.

Chaque atelier a été animé par un président issu de la société civile ainsi qu'un inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche. Prévus initialement pour se réunir à 4 reprises entre novembre et décembre 2020, certains ont souhaité se retrouver pour une 5^e séance en janvier 2021.

Près de 50 séances de travail ont ainsi mobilisé plus de 200 participants d'horizons variés, qui ont contribué à formuler des propositions extrêmement riches au service de notre école.

Après une première partie présentant la synthèse des travaux par atelier, ce document retranscrit les comptes rendus de l'ensemble des séances de travail.

**SYNTHÈSES
DES ATELIERS
DE L'INCUBATEUR
DU GRENELLE**

ATELIER REVALORISATION

Présidente : Marie-Pierre Luigi

Secrétaire général : Guy Waïss

Préambule

La thématique de l'atelier était la suivante : « **comment contribuer à attirer et conserver les talents à travers une revalorisation financière durable des professeurs, tenant compte des spécificités de leur activité, et une meilleure reconnaissance de leur statut dans la société** ».

Cinq séances ont été organisées avec, à chaque fois, une question à traiter, dans l'ordre suivant :

- Séance 1 : la revalorisation des rémunérations : quelles populations visées ?
- Séance 2 : la revalorisation des rémunérations : sur quels éléments ? (Le territoire d'exercice ? Les fonctions exercées ? L'investissement quantitatif ? Le mérite individuel ou collectif ? L'investissement dans la formation ? L'innovation ?) ;
- Séance 3 : les conditions d'exercice du métier ;
- Séance 4 : la place de l'enseignant dans la société ;
- Séance 5 (en sus du programme initial) : le temps de travail des enseignants.

Sur le format, il y a eu, lors des deux premières séances, un déséquilibre dans les représentations effectives des collègues, avec une sous-représentation de la société civile (élus locaux et monde économique) relativement au collège des syndicats. Le retrait de la CGT et de la FSU des ateliers au profit du seul agenda social du Grenelle a eu pour effet collatéral de rééquilibrer la composition du groupe, avec l'arrivée d'un représentant de la PEEP, d'une conseillère départementale du Cantal, ancienne professeur agrégée, puis du maire de Vannes.

Par ailleurs avait été invitée à la troisième séance, la cheffe de bureau DGRH des prestations sociales qui a pu dresser un panorama de l'existant. Enfin, une 5e séance, organisée en janvier, a été ajoutée au programme pour continuer les échanges de manière très ouverte et dépassionnée sur la thématique sensible du temps de travail des enseignants, thématique sensible car une grande partie de ce temps demeure invisible pour les non-initiés.

Même s'il y a eu parfois des difficultés à prendre du champ sur les aspects techniques des rémunérations ou à sortir de certaines postures de principe, la technique d'animation choisie après la première séance, à savoir interroger les participants collègue après collègue, a permis des échanges équilibrés, nuancés, distancés et novateurs.

Sur le fond il s'est dégagé, sinon des consensus, du moins des lignes de force qui peuvent servir de base à des négociations plus poussées, plus techniques et plus opérationnelles dans le cadre de l'agenda social, selon trois grands axes.

Axe 1 : L'attractivité par la revalorisation des rémunérations

En termes de rémunérations proprement dites il faut distinguer la part fixe et les parts variables.

S'agissant de la part fixe, les participants sont largement favorables à une revalorisation salariale durable de tous les personnels enseignants sans condition préalable (seul un participant a évoqué les questions de montant de masse salariale à respecter). Toutefois dans le second degré, a été discutée dans la séance 5 la possibilité d'une « veille pédagogique » assurée par les enseignants en fonction de leur disponibilité, par exemple pour prendre en charge les élèves en cas d'absence courte d'un collègue, à partir d'une programmation fixée à l'avance sous forme d'un crédit d'heures, et en appliquant les règles fixées en matière d'astreinte.

La revalorisation salariale doit assurer un niveau minimum de rémunération d'entrée dans le métier équivalent à X fois le SMIC, le X restant à déterminer, mais devant **tenir compte d'un recrutement à bac plus cinq et qui doit se poursuivre dans le déroulé de carrière**. A ce titre la première mesure « d'attractivité » prise dans le cadre du PLF 2021 est de fait bien accueillie (même si les représentants du personnel auraient préféré de « l'indiciaire ») et la seconde moins bien, la « prime informatique », en raison même du fait qu'elle ne profite pas à tous.

Cette revalorisation doit être durable et s'exprime dans la demande d'une forme de « garantie de pouvoir d'achat », de « maintien du niveau de vie ». A ce titre, **un observatoire des rémunérations complétée par un axe bien-être pourrait être un bon instrument de mesure et d'analyse des évolutions en la matière**.

Cette revalorisation générale n'exclut pas qu'il y ait des enseignants prioritaires. Les participants s'accordent à dire que l'exercice du métier est aussi difficile dans le premier degré que dans le second degré et que **les « primes » (exemple ISAE/ISOE) ou les « rémunérations complémentaires », les avancements de grade, etc... doivent être alignés (entre professeurs des écoles et certifiés) ou être comparables**. Il s'agit, au fond, de tirer toutes les conséquences du nouveau statut de 1990 des professeurs d'écoles¹, à l'heure où le premier degré est une priorité affichée. Cette mesure contribuerait à combler l'écart de salaire femme-homme, compte tenu de la féminisation du corps des professeurs des écoles. Ils sont également partisans d'une **meilleure prise en compte de l'expérience professionnelle passée pour les « troisième concours » et pour regarder finement la situation des contractuels** (dont les 30000 de l'enseignement privé sous contrat).

Enfin, cette revalorisation financière n'exclut pas un choix entre le temps et l'argent ; ainsi les formations hors temps scolaire, des heures de travail supplémentaires pourraient donner lieu à **ouverture de « compte épargne temps » cumulable, à utiliser en cours ou en fin de carrière**.

A partir de ces préalables, il n'y a pas d'opposition de principe à conforter des éléments de différenciation dans les rémunérations complémentaires.

Pour ce qui est des part variables, le degré d'acceptation ou de compréhension de cette variabilité dépend des thématiques.

Les participants sont d'accord sur le fait que **les primes peuvent varier en fonction des conditions d'exercice dans certains établissements ou dans certains lieux**. Pour les établissements, ils estiment que ce qui est donné aux collègues exerçant en éducation prioritaire (REP et REP +) est déjà suffisamment discriminant, mais qu'il faut plus de souplesse et d'adaptabilité dans la carte des établissements bénéficiaires ; c'est pourquoi il apparaît, à ce stade, qu'un relatif bon accueil sera donné à la démarche des contrats locaux d'accompagnement (CLA) car ils peuvent permettre la prise en compte du rural isolé, des écoles dites orphelines ou de certains lycées professionnels.

Au-delà, ils sont **favorables à une révision ou à un redéploiement de l'indemnité de résidence**, qui devrait être **différenciée avec une granularité beaucoup plus fine qu'aujourd'hui** (région parisienne, centres urbains, zones frontalières, rural isolé, etc...)². Pour cette indemnité, qui est proportionnelle au salaire et représente une compensation du coût de la vie, l'idée peut être également avancée de son **plafonnement pour les plus hauts salaires avec une redistribution sur les rémunérations les plus faibles** (l'indemnité de résidence est actuellement de 0 à 3% du salaire selon les zones).

Ils s'accordent également sur le fait que **certaines fonctions « objectivées », qui demandent un investissement particulier, soient prises en considération sur le modèle des indemnités pour mission particulières (IMP), qui devraient être plus élevées, plus larges dans le champ des possibles, et généralisées dans le premier degré**. Certains estiment que les décharges de service devraient être plus faciles à obtenir (du temps plutôt que de l'argent à nouveau) mais on est là à la limite du champ d'investigation de l'atelier revalorisation, car on touche ici aux emplois.

De la même manière, **les projets innovants** (avec droit à l'erreur), **certaines expérimentations** (en lien avec la recherche) **devraient pouvoir être aidés ou récompensés**.

Le point le plus délicat est le lien entre rémunération complémentaire et mérite, car il n'y a pas consensus sur ce point, les positions pouvant même être très tranchées. Certains estiment que le mérite n'est pas objectivable et qu'il ne peut être lié aux progrès des élèves, ce progrès dépendant en partie de facteurs extérieurs à l'enseignant. D'autres estiment que la question doit être posée, qu'il faut trouver

¹ L'INSEE classe encore les professeurs des écoles comme profession intermédiaire.

² Un participant, issu du monde de l'entreprise, a dit que cela existe au niveau international avec un tableur donnant les différences de pouvoir d'achat par pays

des critères objectifs d'appréciation permettant une différenciation (exemple avoir rempli certains objectifs comme cela existe pour les personnels administratifs) et qu'il faut ouvrir la possibilité de récompenser des réussites collectives. Un peu à l'instar de ce qui existe pour les personnels administratifs (et à l'inspection générale) des primes de fonction d'un côté, des primes de résultats (on devrait dire de réussite) individuelle ou collective de l'autre.

Axe 2 : L'attractivité par la revalorisation des prestations sociales et culturelles

On entend par ces derniers termes toute une série de prestations qui feraient de l'éducation nationale une grande maison se préoccupant du bien-être collectif de ses personnels au 21ème siècle, tout comme les enseignants avaient su inventer au 20ème des mécanismes de solidarité en créant une mutuelle, une assurance et même une banque.

Plusieurs problématiques ont été abordées qui font, et c'est important, l'objet d'un large consensus. Elles peuvent être classées en deux groupes à savoir, les mesures à prendre ou à développer, et la ou les structures qui doivent leur servir de point d'appui.

S'agissant des mesures, la première a trait au logement. Aujourd'hui, il y a un accord avec les bailleurs sociaux pour réserver des logements (300) dans quatre académies (Lille, Amiens, Créteil et Versailles). L'idée est de non seulement multiplier ces accords pour d'autres académies mais aussi, département par département, d'engager des discussions avec les élus locaux pour que cette question devienne un enjeu collectif (on pense notamment aux zones urbaines très chères et aux zones rurales isolées). Même si la question n'a pas été directement abordée pourquoi, pour ne pas se focaliser sur l'indemnité de résidence (interministériel), ne pas rétablir une indemnité représentative de logement (IRL), qui existait avant pour les instituteurs non logés par les communes.

La deuxième a trait aux transports collectifs, dont la gratuité pourrait être accordée aux agents chargés de la suppléance des collègues absents.

La troisième est la création d'une carte professionnelle sur laquelle sont chargées des prestations culturelles et sportives, avec gratuité ou réductions de tarifs, pour les enseignants (extension ensuite à tous les personnels ?) par conventionnement avec le ministère de la culture, les opérateurs culturels et ceux du sport, pour obtenir des prestations à coûts réduits. Il faut considérer ce point non pas simplement comme une dépense mais également comme un investissement.

La quatrième est la relance d'une véritable politique de prévention en matière de santé, adaptée à l'exercice du métier de professeur (orthophonie, relaxation ; soutien psychologique, visite médicale tous les cinq ans) probablement par conventionnement avec notre prestataire historique la MGEN, mais peut-être ouvert à d'autres.

La dernière est l'augmentation sensible des crédits d'action sociale qui s'élèvent aujourd'hui à 40 millions d'euros pour plus d'un million d'agents, ce qui pousse au malthusianisme, crédits très inférieurs à d'autres ministères. L'idée serait, par exemple, de les augmenter du même montant pendant cinq ans.

Pour asseoir ces mesures et d'autres prestations sociales (chèque vacances, aides et secours, voyages...), **il y a probablement besoin de créer une ou des structures d'appui, la notion de « comité d'entreprise » s'étant faite jour** (au ministère des armées un établissement public industriel et commercial gère tout cela : l'IGESA). Reste à voir sous quelle forme et pourquoi pas dans chaque établissement avec versement d'une enveloppe dédiée, gérée par l'établissement avec un référent en lien avec la DSDEN et le rectorat.

Axe 3 L'attractivité par la considération due à l'enseignant par la société toute entière

Les participants ont eu un peu de mal à faire émerger spontanément des idées en rapport direct avec la thématique abordée, bien des interventions liant encore la reconnaissance de la fonction d'enseignant dans la société à l'amélioration des rémunérations et des prestations. Reste que, lors des deux dernières séances, et notamment à l'occasion du débat sur le temps de travail, s'est affirmée l'ambivalence de la perception de l'enseignant, simple salarié et/ou cadre ?

Plusieurs idées forces ont tout de même été exprimées qui peuvent devenir autant de propositions.

La première est **la création systématique** d'espaces pour les enseignants pour toute construction nouvelle d'écoles ou d'EPLÉ ainsi que l'équipement de salles permettant un enseignement hybride, à négocier avec les collectivités territoriales (en cas de crise sanitaire mais aussi pour faciliter le remplacement de courte durée).

La deuxième est de **mieux faire connaître au grand public les métiers de l'enseignement** sous tous leurs aspects, et pas seulement le travail en classe devant les élèves, grâce à des spots publicitaires (pas uniquement en vue d'un recrutement), des émissions (TV, radio, net,) voire une série (TV, net), dont les enseignants seraient les personnages principaux (comme « l'instit » il y a quelques années). La société doit clairement percevoir le temps de travail visible (le service devant élèves) et le temps de travail moins visible (tout le reste...) des professeurs.

La troisième est de **mieux présenter aux parents d'élèves les écoles, les établissements du second degré**, la manière dont les enseignants y travaillent et faire signer aux usagers une charte de bon comportement, incluant le droit à déconnexion des professeurs, notamment les fins de semaine.

La dernière serait de solenniser l'entrée dans le métier, au moment de la titularisation, par une cérémonie en présence de la hiérarchie, d'élus et de parents, qui pourrait donner lieu à prestation de serment devant la Nation par les professeurs, les modalités précises restant à discuter.

Pour conclure les deux questions qui restent les plus problématiques sont bien jusqu'où peut-on aller dans des formes de rémunération au mérite dans une profession encore largement attachée à une égalité formelle de traitement et que peut-on demander à un enseignant comme présence et activités au sein de l'école ou l'établissement, dans un métier encore largement perçu comme « nomade » avec une certaine liberté alors qu'il se « sédentarise », sans que l'on se soit donné encore les moyens d'y répondre ?

ATELIER ÉCOUTE ET PROXIMITÉ

Président : Daniel Pennac

Secrétaire général : Aziz Jellab

Préambule

Au sein des différentes catégories de personnels de l'éducation nationale, les enseignants occupent une place centrale, tant par leur effectif que par l'enjeu que représente aujourd'hui la transmission des savoirs dans une société saturée d'informations et de réseaux de communication, venant en quelque sorte, concurrencer ou mettre à mal la légitimité des savoirs scolaires. Le métier d'enseignant connaît aujourd'hui de profonds bouleversements que l'on peut schématiquement circonscrire : une élévation des niveaux de recrutement, des contextes d'exercice du métier qui se sont devenus plus complexes (sous l'effet de la massification et de la diversification des publics notamment), le renforcement des inégalités sociales dans certains territoires – sous l'effet notamment de la désindustrialisation et l'essor d'un chômage de masse –, un élargissement des objectifs éducatifs (il s'agit de transmettre des savoirs mais aussi d'éduquer à la citoyenneté, au développement durable...).

L'UNESCO souligne que « les systèmes éducatifs obtenant de bons résultats accordent une grande importance aux enseignants. Ils attirent toujours des candidats de grande qualité, utilisent la formation pour développer les compétences des enseignants, se concentrent sur le renforcement des capacités, et mettent en place des structures de carrière qui récompensent un bon enseignement »³.

L'atelier « Écoute et Proximité » s'inscrit dans un contexte institutionnel visant à développer une GRH qualitative de proximité. C'est aussi l'une des propositions formulées par un rapport de l'IGESR.⁴

Ce sont ces éléments de contexte qui ont servi d'appui pour les échanges et les propositions formulées par les membres de l'atelier. Les témoignages d'experts invités ont également offert l'opportunité de relever des pratiques inspirantes pour mettre en œuvre une écoute et un accompagnement continu à la carrière de tous les personnels.

L'atelier s'est déroulé de manière inductive, chaque séance se terminant par une synthèse et par une ouverture sur d'autres questionnements abordés lors de la rencontre suivante. Et dès la première séance, plusieurs points ont été soulevés dessinant autant de chantiers à travailler et qui peuvent être résumés ainsi :

- L'écoute, c'est d'abord une écoute dans la proximité bien au fait des réalités professionnelles de tous les personnels ;
- La reconnaissance exige une réelle connaissance par les autorités académiques des conditions de travail et de la qualité de vie au travail ;
- L'écoute doit être humaine et le service apporté personnalisé ;
- L'écoute et l'accompagnement doivent être assurés par l'encadrement mais aussi par les pairs dans une logique de développement professionnel. La question se pose différemment selon qu'il s'agisse du premier ou du second degré. C'est la notion de carrière qui est à repenser ;
- Les collectifs professionnels doivent être encouragés en identifiant des leviers permettant un accompagnement par les pairs et la valorisation des bonnes pratiques.

³ UNESCO, Structurer les carrières pour motiver les enseignants, 2017, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260212/PDF/260212fre.pdf.multi>

⁴ IGEN-IGAENR, *De la gestion qualitative des enseignants*, 2018, P. 31. <https://www.education.gouv.fr/de-la-gestion-quantitative-la-gestion-qualitative-des-enseignants-9545>

Axe 1 : Développer l'accompagnement durant la carrière de tous les personnels en s'appuyant sur les compétences et en les valorisant

- **Améliorer l'accueil lors de l'entrée en fonction** : séminaires d'accueil, mobilisation de l'encadrement, mise en place de tutorat par les pairs
- **Accompagner les cycles de vie professionnels en installant des rendez-vous plus réguliers**, tenant compte des différences temporelles (à des moments spécifiques de la carrière), et en s'appuyant à la fois sur les personnels d'encadrement et sur les pairs.
- **Rendre visibles la GRH et les interlocuteurs à travers une communication plus volontariste** (communiquer sur les interlocuteurs, les ressources, instaurer des organigrammes fonctionnels...) et une digitalisation des process pour rendre le conseil RH accessible
- **Créer un écosystème RH** en impliquant tous les niveaux hiérarchiques et les acteurs de la RH de proximité
- **Collaborer avec des partenaires acteurs locaux du bassin d'emploi**, autres départements ministériels, collectivités territoriales, universités...

Axe 2 : Créer du lien et construire des collectifs professionnels pérennes sur fond de coopération (des collectifs permanents, des collectifs ponctuels en mode projet) et avec l'appui des personnels d'encadrement

- **Installer la première écoute à l'échelle des écoles et des EPLE** : l'échelle pertinente est l'école et l'EPLE
- **Instaurer un tutorat par les pairs** en mettant en place des professeurs et des professionnels-référents, assurant un étayage non seulement pour apporter une aide en cas de difficulté mais aussi pour accompagner le développement professionnel des collègues.
- **Conférer davantage aux personnels de direction la mission de repérage des besoins et d'accompagnement RH des personnels**, notamment quand il s'agit d'engager une politique éducative sur un domaine spécifique ou autour de projets collectifs.
- **Créer un statut de directeur d'école** qui légitimerait leur rôle dans l'accompagnement des équipes.
- **Confier aux CPC la possibilité d'assurer une GRH de proximité auprès des professeurs des écoles** (repérage des potentiels, animation des équipes, suivi des expérimentations ou des innovations pédagogiques selon une démarche collégiale en lien avec les IEN, aide face aux difficultés professionnelles...).
- **Développer des collectifs professionnels au sein des établissements** en promouvant des projets culturels, l'entraide et la solidarité
- **Créer du collectif** : en interne aux établissements (compagnonnage, ateliers de co-développement...) et dans le territoire (projets culturels).

Axe 3 : Prévenir les risques psychosociaux et veiller à la qualité de vie au travail

- **Créer un Observatoire national de la qualité de vie au travail** pour les personnels de l'éducation qui mènerait des enquêtes régulières et qui serait force de proposition. Il s'agit de mener des enquêtes sur le bien-être des personnels et sur le climat social dans les établissements scolaires.

- **Veiller à instaurer un cadre de travail satisfaisant à la fois d'un point de vue fonctionnel que sous l'angle de la convivialité et du bien-être au travail.** L'identification des bonnes pratiques en matière de prévention d'accompagnement dans la carrière est à promouvoir à l'échelle des établissements et des territoires.
- **Passer des conventions avec des mutuelles de santé** afin qu'elles apportent leur aide en cas de besoin, notamment **pour un suivi médical ou psychologique.**
- **Inscrire les enquêtes climat scolaire dans le projet d'école et le projet d'EPLE** puis les exploiter en vue d'**améliorer la vie au travail.**

Axe 4 : Renforcer la formation à la fois pour répondre à des besoins professionnels et à des attentes personnelles

- **Instaurer un droit à la formation repensé.** Les personnels pourraient avoir la possibilité de se voir créditer des « points formation » selon les besoins identifiés, qui peuvent être personnels, professionnels ou en lien avec une reconversion.
- **Donner une priorité aux formations en école et en EPLE en partant des** besoins des élèves et des personnels. Une attention particulière devra être apportée aux formations d'initiative locale qui devront partir réellement du terrain, de manière collégiale et concertée.
- **Reconnaître les acquis en formation et développer des formations certifiantes.**
- **Conforter et développer les liens entre la recherche et les compétences disciplinaires, professionnelles des personnels,** à travers la promotion de conférences, de recherches-action, de recherches participatives, mais aussi l'intervention de pairs susceptibles de partager des réalisations et des bonnes pratiques.

Axe 5 : Professionnaliser et humaniser l'écoute à travers une formation des personnels amenés à agir dans le cadre d'une GRH de proximité notamment les personnels d'encadrement

- **Professionnaliser l'accompagnement RH des personnels.** Cette professionnalisation pourra s'appuyer sur les bonnes pratiques issues d'autres mondes professionnels. Il s'agit d'informer les personnels, de les accompagner dans leurs projets professionnels (en menant des entretiens individuels, en réalisant des bilans professionnels et de compétences, en s'appuyant sur des ateliers d'échange collectifs, en développant des campagnes d'information sur la mobilité, en promouvant des dispositifs de "vis ma vie" dans d'autres univers professionnels ...).
- **Humaniser davantage la relation entre les personnels et les services académiques de GRH** en veillant à la qualité de l'accueil, de la communication, des réponses et du suivi apportés, et inscrits dans la durée : développement des "accusés réception, création d'espaces d'échanges qui ne soient pas soumis à des jugements de valeur, ni à une appréciation d'ordre hiérarchique, mais reposeraient sur une neutralité bienveillante, aidante et respectueuse des aspirations de chacun.
- **Mailler le territoire par des professionnels de l'écoute disponibles pour répondre à la demande et accompagner les personnels dans la durée.** Ce maillage couvrira des réseaux d'écoles et d'établissements du second degré de manière à identifier les besoins de chacun – repérage des besoins, des belles réalisations, des attentes, des difficultés, du souhait d'évoluer dans la carrière – et d'y répondre individuellement et collectivement. Ce maillage fonctionnera sur le mode d'un réseau associant pleinement les personnels d'encadrement.

Axe 6 : Revaloriser l'image des enseignants et des métiers de l'éducation

- **Promouvoir à travers des campagnes de communication une image positive et attractive des métiers de l'enseignement et de l'éducation** au-delà des campagnes de recrutement, en valorisant les activités, les missions, la carrière et les réalisations emblématiques.
- **Montrer les belles réussites associant les élèves, les parents et les personnels enseignants et d'éducation.** C'est aussi l'occasion de reconnaître qu'à côté du « cœur du métier » qu'est l'enseignement et la transmission des savoirs et des valeurs, d'autres missions sont aussi importantes (conduite de projets citoyens, de projets pour favoriser l'inclusion scolaire, missions particulières...).
- **Construire les conditions favorables à une mobilité interne et externe à l'Education nationale.** Cela permettra de renforcer l'attractivité des métiers de l'enseignement et de l'éducation.

ATELIER ENCADREMENT

Président : Pascal Papé

Secrétaire général : Lionel Tarlet

Préambule

Des fonctions essentielles de pilotage qui manquent de visibilité et d'attractivité

Comme les professeurs sont confrontés à la complexité croissante de l'acte d'enseigner, les cadres le sont à l'obligation de consolider la formation et le développement professionnel des enseignants. Les fonctions d'encadrement sont ainsi capitales à l'heure de l'élévation nécessaire du niveau de maîtrise professionnelle. Et elles représentent, au demeurant, une perspective essentielle d'évolution, au regard du potentiel que tout enseignant développe dans l'exercice de son métier.

Cependant, devenir un cadre du système éducatif est loin d'être évident. Les missions de l'encadrement sont très diverses et le choix du futur champ d'exercice est source de dilemmes (est-il légitime, ou préférable, de devenir chef d'établissement ou inspecteur ?). Ces missions sont méconnues des professeurs, et les représentations que l'on s'en fait sont souvent imprécises, sinon influencées. Elles apparaissent dissuasives du fait du poids des responsabilités qu'elles représentent ou de la mobilité géographique qu'elles impliquent. Les corps ou les grades de l'encadrement sont fortement cloisonnés, ce qui raréfie les possibilités de mobilité en leur sein et interdit la réversibilité, à moins d'un échec. Des frontières se dressent, comme entre le premier et le second degré, ou entre le domaine pédagogique et l'administratif. Enfin, les « métiers » de l'encadrement sont en réalité des « fonctions », qui supposent la plupart du temps de renoncer au professorat. Or, les compétences intrinsèques de ce métier d'origine sont indispensables pour exercer avec succès en qualité d'inspecteur ou de chef d'établissement.

Comment un professeur peut-il donc avoir envie de « changer » de carrière et faire valoir ses compétences et ses talents ? Comment peut-il assumer son désir d'évoluer sans redouter le jugement de ses pairs ni appréhender l'exercice des responsabilités ? Comment peut-il préparer sa mobilité fonctionnelle et géographique ? À partir de quelle expérience, ou de quelle ancienneté est-on prêt ou suffisamment performant pour prétendre devenir un personnel d'encadrement ? Quelles sont les conditions d'une adéquation optimale profil-emploi qui ne contrevienne pas à l'épanouissement personnel ?

Considérant les hésitations compréhensibles des enseignants à s'engager dans une conversion professionnelle, et le besoin concomitant de l'institution de s'appuyer sur de nombreux et bons pilotes, il convient à la fois de maîtriser davantage le repérage des compétences et des talents, leur encouragement et leur conservation, de favoriser la connaissance des possibilités d'évolution, et de réduire les contraintes intrinsèques aux promotions et à l'exercice de fonctions exigeantes et parfois ingrates. C'est la nature même des viviers actuels du recrutement des inspecteurs et des personnels de direction, ainsi que les voies d'accès qui sont interrogées.

Une culture de l'encadrement qui manque à une institution qui se modernise

Une politique de l'encadrement au service des enseignants qui se destinent au pilotage et de ceux qui l'exercent trouve sa raison dans une culture managériale dont les composantes doivent être connues et acceptées de tous. La notion de « pilotage » s'est peu à peu imposée pour qualifier les missions de l'encadrement intermédiaire et supérieur. Elle se nourrit d'ingrédients communs aux notions de « gestion » ou de « management ». Elle suppose bien évidemment le sens du projet, ainsi que la recherche et la mesure de la performance, sans laquelle aucune entreprise ni aucun système ne sont viables. Mais elle signifie davantage. D'une part, le pilote ne peut se départir de la dimension pédagogique propre à chacun de ses actes. D'autre part, il n'agit jamais seul : s'appuyant sur des copilotes, collaborateurs d'un collectif, il prolonge dans son action l'esprit et les vertus d'une équipe et de

la collégialité, lesquels prévalent d'ailleurs désormais pour l'évaluation et l'accompagnement des professeurs.

C'est pourquoi les personnels d'inspection, de direction ou d'encadrement administratif ne sauraient perdre de vue l'environnement quotidien des professeurs, le climat scolaire dans son acception la plus large, condition première de la réussite de chaque élève dans chaque territoire. Dès lors, exercer un leadership efficace et accepté, au service de cette œuvre de justice socio-scolaire et d'épanouissement de tous, pose de multiples questions. Comment le leadership ou le management peuvent-ils être conciliés avec la gestion ou l'administration qui caractérisent classiquement l'encadrement dans la fonction publique ? Quelle est la place faite à la coopération entre cadres pédagogiques et administratifs dans leur formation et leur exercice quotidien ? L'inspecteur, ou le chef d'établissement et ses adjoints perdent-ils en légitimité s'ils n'ont plus aucune relation pédagogique avec des élèves ? Certaines fonctions interdisent-elles d'enseigner ?

Si l'on admet que la maîtrise sans faille du champ d'expertise, que requièrent les fonctions d'encadrement, n'est en rien contraire à la fluidité que la mobilité interne devrait offrir dans un parcours, des interrogations majeures appellent alors des réponses. Les fonctions d'encadrement ne sont-elles qu'un aboutissement ou peut-on admettre qu'elles puissent être, à l'inverse, une simple étape dans un parcours professionnel ? Statutairement organisées en tuyaux d'orgue, peuvent-elles supporter une forme d'« hybridation », ou est-il pour le moins possible d'emprunter des passerelles allant des unes aux autres ? Au-delà, des débouchés sont-ils envisageables dans les autres ministères et les autres fonctions publiques ? Comment accompagner les personnels amenés à mettre un terme à leurs fonctions ? Comment tirer le meilleur profit du potentiel de développement inhérent à l'expérience acquise dans certaines missions transversales de pilotage, non statutaires mais à haute valeur ajoutée ?

Démarche suivie

L'atelier s'est réuni à quatre reprises entre le 16 novembre et le 16 décembre 2020. La première séance a permis d'engager d'emblée, de manière consensuelle, la réflexion dans trois directions qu'illustrent les axes développés ci-après : le développement de la motivation et de l'acculturation précoce pour entrer mieux armé dans les fonctions d'encadrement ; le développement des coopérations, de la fluidité des parcours et des débouchés pour les personnels de l'encadrement ; le développement d'une culture de l'encadrement fondée sur les principes d'un leadership adapté à l'institution et assumé. La réflexion de l'atelier a été nourrie d'expertises livrées par des invités du haut encadrement en charge d'une mission corrélée ou du pilotage de groupes de travail de l'agenda social : l'adjointe au DGRH, la DREIC, le responsable de la MPES, l'IGESR missionné sur la mise en œuvre des dernières mesures en faveur des directeurs d'école. Des cadres en services déconcentrés ont également été conviés pour faire état de certaines expérimentations, telle que la MAE dans l'académie de Lyon (SGA et DRH). Sur la base de ces apports et du verbatim des débats en plénière ou par groupe thématique, retranscrit avec précision d'une séance à l'autre, les propositions graduellement formulées et précisées ont fait l'objet d'un classement lors de la dernière séance. Le vote a ainsi conduit à retenir sept propositions prioritaires sur un total de douze déclinées en trente-six mesures.

Axe 1 : Entrer motivé et mieux armé dans des fonctions d'encadrement

Afin de réussir une conversion professionnelle, qui est souvent une conversion identitaire difficile, il s'agit de ne pas devenir cadre par défaut (l'épanouissement devant primer sur le sentiment de reniement), d'avoir le plus tôt possible une connaissance précise des métiers de l'encadrement et de les trouver attractifs.

- **Acculturer dès le début de carrière les enseignants aux réalités du leadership**

Il est nécessaire que les enseignants nouvellement recrutés aient la claire conscience d'être des cadres et se voient proposer une meilleure connaissance de la palette des possibles mobilités professionnelles dans le cadre de carrières qui s'allongent. **L'acculturation aux fonctions d'encadrement peut être favorisée, par exemple, au moyen de stages d'immersion auprès de chefs d'établissement ou du développement de « fonctions mixtes » préparant à l'encadrement intermédiaire.** En tout état de cause, **il serait opportun que l'administration maîtrise et promeuve davantage les postes de « faisant fonction ».**

Il convient d'apprendre le plus tôt possible « l'alphabet du management » et de permettre aux enseignants de penser leurs qualités autrement qu'au travers du prisme des savoirs disciplinaire et pédagogique. Cela revient à **introduire les compétences transversales et les codes de l'encadrement** (« capital décisionnel » : gestion de projet, mobilisation d'un collectif, communication, dialogue social, bases juridiques, gestion de crise, etc.) **dans la formation initiale et continuée des professeurs.**

Il est utile, enfin, de repérer le potentiel d'évolution d'un enseignant avant qu'il ait fait le choix d'une voie de progression, tout comme de lui offrir des formations à l'encadrement, notamment aux *soft skills*, sans engagement de se présenter à un concours.

- **Identifier dès le début de carrière le potentiel des enseignants pour l'encadrement**

Tout comme la recherche des meilleurs profils est en vigueur pour l'encadrement supérieur ou pour l'AEFE, la gestion de l'encadrement intermédiaire doit pouvoir s'appuyer sur la constitution anticipée d'un vivier, son entretien et sa stimulation pour assurer la montée en compétences des enseignants et leur meilleure préparation aux métiers de l'encadrement. Pour ce faire, il conviendrait **de formaliser et évaluer davantage les postes à profil ou à responsabilité particulière**, qui peuvent constituer des supports opportuns d'expression et de détection des qualités d'un cadre. En outre, **généraliser la GRH individualisée à visée de « revues de cadres » dans les services déconcentrés** serait un levier efficace.

- **Amortir le choc de la prise de fonction pour les chefs d'établissements et les inspecteurs territoriaux**

L'entrée dans ces fonctions manque de préparation et les tâches diverses et chronophages absorbent les lauréats autant qu'elles les éloignent de leur projet ou de leur métier originel. Comme l'enquête TALIS de 2018 le montre, la **formation initiale et continuée** (les 3 ou 4 premières années) des personnels d'encadrement est perfectible en France **et sa consolidation serait appropriée.**

- **Assurer leur place aux personnels qui ne sont pas issus de la sphère pédagogique ou y reviennent**

Les cadres administratifs de l'éducation nationale et les personnels originaires d'autres environnements professionnels peuvent parfaitement réussir dans le pilotage des politiques publiques d'éducation. Afin de leur faire toute la place qui leur revient, **les voies d'accès aux fonctions d'encadrement** (concours, LA, détachement) **mériteraient d'être rééquilibrées.**

Les passerelles interministérielles, quant à elles, doivent être mieux connues et leur emprunt est à encourager, tout en se préservant des « parachutages ». Il en découle qu'il est essentiel de **renforcer la formation, et l'adéquation entre le poste et le profil de la personne recrutée**, dans l'optique d'une adaptation optimale à l'emploi des personnels venant de l'extérieur en 2^e carrière ou des personnels de l'éducation nationale revenant après un détour.

- **Accompagner la mobilité fonctionnelle et géographique**

Si la mobilité géographique est un « mal nécessaire », il conviendrait de la favoriser et de l'encadrer par des mesures qui facilitent pour les intéressés et leurs conjoints leur insertion dans un nouveau tissu professionnel.

Une ouverture plus large de l'accès aux emplois d'encadrement par voie de détachement serait, par ailleurs, vertueuse pour les personnels ayant fait fonction.

Axe 2 : Évoluer aisément dans l'encadrement, y circuler et en sortir

L'enjeu principal est de faciliter la circulation au sein des métiers de l'encadrement, d'un corps à l'autre et d'une structure à l'autre en évitant les effets de rupture de continuité. Entrer dans les métiers de l'encadrement s'avère parfois plus facile qu'en sortir et pouvoir évoluer dans d'autres ministères, d'autres fonctions publiques ou à l'étranger demeure trop rare pour les cadres qui sont en mesure de faire valoir un capital de compétences acquises après un exercice réussi. La question est également posée de la possible réversibilité des engagements professionnels, y compris lorsque l'intéressé ne souffre pas d'échec dans ses fonctions de cadre.

- **Ne pas lier la rémunération des personnels exclusivement à la taille de la structure dirigée**

Les progressions de carrière, classiquement perçues comme devant être régulièrement ascendantes, ne font pas de place suffisante à des « rétro-parcours » qui pourraient pourtant avoir une valeur ajoutée. Il apparaît, en particulier, utile de réviser le principe d'une rémunération des chefs d'établissement trop systématiquement indexée sur la catégorie d'EPL et non sur une prise en compte de l'expérience professionnelle et, notamment, de la complexité gérée. Enfin, harmoniser la rémunération entre les corps faciliterait la circulation en leur sein, souhaitable ou souhaitée.

- **Donner aux directeurs d'école une responsabilité réelle dans le pilotage local**

Il est temps de reconnaître que le directeur est un cadre authentique, premier maillon du pilotage pédagogique et qui doit exercer une réelle fonction à bonne distance entre ses pairs et l'IEN. Si la question demeure pendante, spécialement dans le cadre de la proposition de loi n° 566 déposée le 25 juin 2020, et compte tenu des mesures ministérielles spécifiques de la circulaire du 25 août 2020 déjà effectives, sont ouvertes plusieurs pistes renforçant la responsabilité pédagogique et formatrice des directeurs, telles que la désignation de « directeurs référents » dans la circonscription auprès de l'IEN, ou de « directeurs ressources » pour plusieurs écoles de petite taille dans les territoires enclavés.

- **Sécuriser les parcours et les compétences acquises**

Le développement professionnel continu (DPC) des cadres est peu encouragé et insuffisamment valorisé en ce qui concerne la progression de carrière. C'est en ce sens que l'organisation d'une meilleure sanction de la compétence (master, DU, VAE, etc.) ne serait pas inutile. D'autre part, une formation obligatoire pour les cadres pourrait être envisagée en France, à l'instar d'autres états.

La règle du renoncement à la valorisation effective d'un diplôme antérieur est vue comme une entrave au développement de parcours alternatifs dans la fonction publique. C'est pourquoi la question est posée de la préservation du bénéfice des concours obtenus antérieurement à l'accès à une fonction d'encadrement.

Au titre des autres fragilités invoquées, demeure l'excessif cloisonnement des corps, grades ou fonctions. Ainsi, les personnels d'encadrement ont besoin de se repérer dans le dédale de l'appareil d'État afin de pouvoir y faire une 3^e ou une 4^e carrière. De plus, encourager les évolutions professionnelles quasiment inexistantes du second degré vers le premier est également un objectif.

- **Optimiser l'évaluation des cadres et sa visée formative**

Les cadres intermédiaires et supérieurs, garants de la transmission d'un héritage humain universel et intemporel, gagneraient à être évalués sur des items professionnels non exclusivement corrélés à leur contexte d'exercice ni aux attentes sociales du moment. Pour les chefs d'établissement, par exemple, l'évaluation pourrait être en partie dissociée du contrôle de son action.

La mise en œuvre de l'évaluation des personnels de direction devrait, pour sa part, gagner en proximité et en régularité. Transposer à l'encadrement intermédiaire les principes de l'évaluation à 360° en vigueur pour les emplois fonctionnels constituerait, toutes proportions gardées, un moyen approprié. Enfin, la délégation aux chefs d'établissement de l'évaluation de leurs adjoints est un gage de meilleure connaissance des personnels et de l'action qu'ils conduisent.

Axe 3 : Exercer un leadership efficace dans sa fonction de direction ou d'inspection

La question cruciale est de savoir comment concilier la recherche de performance de l'unité dirigée avec la dimension humaine du management propre à l'éducation nationale. De cette conciliation découle l'exercice fructueux des compétences managériales nécessaires aux différents métiers de l'encadrement. Les procédures d'évaluation et d'accompagnement des personnels au service de la réussite des élèves sont également interrogées au regard des impératifs d'un leadership que l'on veut aujourd'hui partagé ou « distribué ».

- **Consolider l'aptitude à animer des collectifs au service d'un projet partagé**

Tout leadership suppose que l'équipe ait conscience de vivre des choses communes et perçoive nettement les fondements d'une « culture commune » qui préside à la vie d'une école, d'un EPLE, d'un département, d'une académie.

C'est sans nul doute le projet, sa conception, son appropriation et l'adhésion qu'il suscite qui constituent la visée et l'atout principal du leader dans son rôle managérial. Dès lors, pour renforcer ce cadre fédérateur, plusieurs directions pourraient être empruntées avec profit : l'amélioration de la conception et de l'évaluation du projet d'établissement et du contrat d'objectif, la mise en cohérence des divers projets (d'école, d'établissement, d'académie ; contrats d'objectifs) au sein d'un territoire, et le développement de l'auto-évaluation des établissements qui favorise l'autonomie de la communauté autour de l'analyse interne des déterminants, qui constitue elle-même le cœur du projet.

Un leader doit manager avec des outils contemporains (collaboration, coopération, hiérarchie horizontale, agilité, confiance) et savoir conduire un groupe en mettant ses personnels en situation d'être des leaders eux-mêmes. Mais il importe, dans le même temps, qu'il sache conduire chacun à accepter la légitimité et la nécessité de la hiérarchie, trop souvent mise en cause, du pouvoir et de la verticalité qui lui sont corrélés. Ainsi, en ce qui concerne la responsabilité que les enseignants peuvent démontrer et assumer dans leur intérêt, il s'agirait, entre autres, d'élever leur niveau de représentativité devant la communauté éducative par une participation formalisée au conseil d'administration (selon le principe des collègues représentés dans les établissements d'enseignement supérieur). Pourrait être envisagée aussi une délégation occasionnelle de la présidence de certaines instances de l'EPLE au « collègue » enseignant.

- **Améliorer les coopérations entre les cadres pédagogiques sur un territoire**

Le pouvoir et le pilotage ne sauraient être exercés en solitaire, au sein de l'établissement, de la circonscription, du département ou de l'académie, et ce sont les synergies qui leur donnent du sens. Cependant, les différences entre le chef d'établissement et son adjoint demeurent un des premiers facteurs qui déclenchent les enquêtes administratives en EPLE. Ainsi, même si le concours de recrutement des personnels de direction permet l'accès à un corps unique, il est sain de se préparer au métier en exerçant d'abord des fonctions d'adjoint. Mais il convient, bien sûr, de consolider la complémentarité au sein du binôme en EPLE dans une perspective d'efficacité du système et de valorisation mutuelle.

À plus large échelle, il serait capital de formaliser et de systématiser la coopération entre les chefs d'établissement et les inspecteurs territoriaux, tout comme de renforcer la collaboration entre les IA-IPR et les IA-DASEN. Comme pour la stimulation des coopérations évoquée pour l'axe 2, la perspective de fusion des corps d'inspection territoriaux est doit être susceptible d'offrir de nouveaux leviers cette coopération.

- **Assurer la légitimité des cadres, quelle que soit leur origine, dans l'acte d'évaluer et de diriger ses pairs**

La maîtrise didactique et pédagogique comme moteur principal du recrutement, des statuts et du pilotage à tous échelons a pu conduire à la sous-estimation de maintes autres capacités transversales qu'il s'agit de mieux intégrer.

En outre, il convient de consolider le lien d'encouragement, de confiance et d'évaluation entre le manager et le managé, notamment en déjouant deux écueils : la fréquente péjoration de l'image du leader par le fait qu'il n'est que de passage, et le risque propre à la fonction publique qui tient à la possibilité réduite pour le chef de choisir ses équipes. S'il fait consensus de privilégier l'évaluation collective en la préférant à l'évaluation individuelle, tout en la formalisant davantage, le vœu unanime porte également sur l'annualité de l'évaluation des agents. Cela reviendrait à revoir le calendrier des RDVC, insuffisants en nombre et pas nécessairement situés aux bons moments d'une carrière.

ATELIER LES COLLECTIFS PÉDAGOGIQUES

Président : Marcel Rufo

Secrétaire Générale : Sophie Tardy

Préambule : l'art du collectif pour construire ensemble

La capacité à coopérer est une compétence-clé pour l'adaptation à l'environnement professionnel. Cependant les pratiques coopératives, le partage d'expérience, de diagnostics et la co-construction de séances de cours entre enseignants sont insuffisamment développés en France. Le métier d'enseignant s'exerce de façon encore trop solitaire, générant un sentiment de découragement chez les moins expérimentés⁵. Travailler ensemble autour d'objectifs collectifs partagés en inter-degré et en interdisciplinarité, en collaborant avec différents acteurs permet de consolider les acquis sur le temps de scolarité des élèves et au-delà. C'est le regard croisé de tous les acteurs qui entourent l'enfant ou le jeune dans sa globalité durant son parcours scolaire qui permet de l'accompagner dans toutes ses dimensions, y compris psychologiques et affectives, mais aussi de façon individualisée en tenant compte de ses besoins et de sa progression.

L'atelier a eu pour objectif de faire émerger des propositions concrètes en ce sens, visant à améliorer les conditions de travail et le bien-être des enseignants en favorisant leur développement professionnel et personnel, leur sentiment d'auto-efficacité et celui d'appartenance à un établissement. L'atelier a questionné le rôle et le positionnement de chacun des acteurs et la façon de faire fonctionner des collectifs avec des personnes de cultures professionnelles et de milieux très différents (professeurs, élèves, encadrement et autres personnels de l'établissement, psychologues de l'éducation, familles, collectivités...).

Les participants engagés dans cet atelier ont été invités à identifier les leviers pour que les enseignants débutants ou isolés soient soutenus et portés par les plus expérimentés, pour que chacun y développe de nouvelles compétences. Il s'est penché sur la plus-value des collectifs à travers les formes et modalités que ceux-ci peuvent prendre et dans une vision prospective. L'atelier a également mené une réflexion sur les conditions favorables à l'inscription dans la durée des collectifs pédagogiques. Il a examiné la façon dont l'institution pourrait formaliser les compétences collectives acquises, les rendre visibles, les reconnaître et les valoriser.

Le défi de l'atelier a été de réussir à se constituer en collectif, condition indispensable pour traiter légitimement de la question. La démarche progressive et thématique adoptée a permis de partager des critères de définition du périmètre des collectifs. Il était important de dépasser les logiques professionnelles de chacun des collèges représentés dans l'atelier en recherchant des complémentarités pour se retrouver sur le terrain commun de l'intermétier.

Il s'est nourri des études et rapports menés sur le sujet. L'information apportée a permis de mieux cerner les collectifs, d'instruire les problématiques abordées, de partager des objectifs, ainsi qu'un socle de connaissances et de pratiques. Les quatre séances de l'atelier se sont articulées autour de présentations des thématiques et problématiques, d'interventions d'experts (équipes pédagogiques innovantes, acteurs associatifs pédopsychiatres, entraîneurs sportifs, une directrice des ressources humaines) apportant un regard à la fois neuf et instruit. Des récits d'expérience rapportés par les membres de l'atelier ont favorisé le partage de bonnes pratiques et de modalités pertinentes de fonctionnement. Des phases d'échanges et de débats ont permis la mise en commun de diagnostics et la construction de douze propositions consensuelles.

⁵ Seulement 16% de professeurs ont recours à la co-construction de cours et au co-enseignement (DEPP 2019).

Axe 1 : Les collectifs dans les établissements centrés sur la réussite des élèves

Cet ensemble de propositions est centré sur les conditions qui permettent la mise en place de collectifs pédagogiques, en assurant leur bon fonctionnement, apportant une réelle plus-value dans la réussite des élèves et le bien-être des équipes éducatives. Ces propositions sont fondées sur un pilotage participatif et une alliance éducative avec l'ensemble des partenaires de l'École.

Quatre propositions entrent dans cet axe :

- **Inscrire un temps collectif à pilotage participatif par niveau, ou par discipline, une fois par période, initié/impulsé par le directeur/chef d'établissement autour d'un défi commun.**

Face à une complexité grandissante du métier où les enseignants sont amenés à coopérer avec de nombreux acteurs, les collectifs améliorent le sentiment d'auto-efficacité des professeurs et leur bien-être au travail. Ils ont une incidence sur la réussite globale de l'établissement. La culture du collectif contribue à améliorer les apprentissages grâce à l'expertise conjugée des professeurs, au partage de contenus et de pratiques d'enseignement, à la co-construction de séquences, de ressources et d'évaluations. Les propositions qui suivent visent à normaliser et à inscrire les collectifs pédagogiques et le travail en équipe comme une modalité d'organisation reconnue et valorisée, qu'il s'agisse de modèles inspirés des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), comme l'expérience du collectif de l'Aisne présenté durant l'atelier, ou d'écosystèmes apprenants organisés autour de projets culturels ou scientifiques, tels que *Les Savanturiers* ou les *Concerts de poche*. Des collectifs ancrés dans un territoire qui tirent profit des acteurs et des ressources locales tout en répondant à des besoins ou à des défis communs (pédagogiques, éducatifs, sportifs) sont également à promouvoir. Ils se constituent par groupes d'intérêt et intègrent tous les partenaires de l'école, des directeurs et chefs d'établissement, des professeurs et des élèves, des représentants des collectivités territoriales, des familles et des associations. Chacun peut en assurer le pilotage en fonction de la nature du projet.

Le temps du collectif est une question récurrente et les professeurs évoquent régulièrement la difficulté de pouvoir se réunir. Les temps collectifs peuvent découler d'une organisation scolaire de l'établissement, notamment au collège en instituant des heures bleues (créneaux horaires où les enseignants, ou une partie d'entre eux n'ont pas cours) et en s'emparant des journées ou semaines banalisées ou à thèmes qui permettent de libérer une partie des enseignants qui consacreront ce temps à un travail collectif. Des équipes de remplacement peuvent également être mises en place.

Des temps dédiés sont nécessaires, mais nullement suffisants, car le travail collaboratif doit être organisé, formalisé, traiter d'objets présentant un intérêt partagé pour les enseignants et être soutenu par la hiérarchie. Une transformation managériale reposant sur la confiance, la responsabilisation des acteurs, la concertation, le diagnostic partagé et une coopération dynamique reste à promouvoir. Les collectifs nécessitent une gestion globale des ressources humaines. Il est important de clarifier le périmètre d'intervention de chacun en jouant sur les complémentarités, sur la base d'un cadre éthique et d'une communication explicite. Le rôle de l'encadrement est ici primordial pour développer des compétences collectives : se comprendre, se mettre d'accord sur des objectifs communs, se transmettre les informations. Le directeur ou chef d'établissement impulse et initie. Il crée les conditions favorables à la mise en place des collectifs et à leur inscription dans la durée. Il accompagne les équipes dans la prise de responsabilité, en s'appuyant sur une connaissance fine et la reconnaissance de toutes les compétences des enseignants et des personnels de l'établissement, y compris celles acquises en dehors du cadre scolaire pour les mettre au service de la communauté éducative. Les corps d'inspection sont au cœur des collectifs et leur expertise est mise à profit.

La création de postes fléchés « gestion de projets, pratiques innovantes et collectives », proposition qui n'a pas recueilli tous les suffrages et n'a pas été retenue, avec à la clé une formation spécifique et une habilitation à encadrer ou piloter des collectifs, pourrait constituer un terrain favorable pour exprimer de façon efficiente les savoir-faire, tout en prenant en compte les besoins locaux. Ces postes permettraient de pérenniser les équipes et d'apporter la stabilité nécessaire à la mise en œuvre de projets engageant des collectifs.

Au-delà de ces propositions, c'est le schéma classique de direction ou pilotage en lycée ou collège que l'atelier invite à repenser en en modifiant les axes, en changeant le contenu des fonctions, mais

également les attributions et les titres, de façon à ce que chacun soit partie prenante dans les collectifs et la décision élargie concernant l'élève.

- **Faire du projet d'école ou d'établissement un outil de projet collectif et fonctionnel incluant l'ensemble des acteurs (professeurs, parents, collectivités, partenaires associatifs...).**

La mise en place de mesures pour lutter contre la difficulté scolaire, les inégalités de réussite et la mise en place de l'école inclusive exigent un renforcement du travail collectif. De nombreuses instances de concertation existent. Celles-ci ne remplissent pas toujours les fonctions attendues et se révèlent peu participatives dans leur fonctionnement et leurs objets. Une part importante y est dévolue à la résolution de questions administratives, d'organisation, ou pédagogiques qui ne favorisent pas l'implication de tous les acteurs. Certaines instances (conseil pédagogique, conseil école-collège) créent du collectif, mais les conseils école-collège sont aussi confrontés à des difficultés d'organisation qui résultent d'une culture et d'une organisation très différentes entre les premier et second degrés et d'une impossibilité à centrer leur action sur des réponses apportées aux besoins des élèves en fonction du contexte d'enseignement.

Il convient de questionner le rôle et la place des parents dans ces instances, leur forte participation et stabilité au niveau de l'enseignement primaire a tendance à s'éroder au collège, avec une importante déperdition au lycée. Des instances plus participatives et intégratives peuvent être un outil pour fidéliser les parents et les inscrire dans un parcours continu de l'école au lycée, dans l'intérêt de l'enfant ou du jeune et de sa scolarité.

De façon à créer les conditions d'engagement et de mobilisation des équipes dans leur rôle de relais, de mise en œuvre, mais aussi de force de proposition, les projets d'école ou d'établissement pourraient être co-construits. Les différents conseils pourraient associer plus en amont tous les acteurs et constituer de véritables collectifs abordant des questions de fond, car les solutions viennent souvent de la communication entre les acteurs. Trois élèves élus pourraient y être associés de façon à sceller ces modalités participatives et renforcer l'adhésion à un projet éducatif partagé, fixer des objectifs, envisager les modalités pour les atteindre et concevoir l'élaboration d'un plan d'action. Plus largement, c'est bien la place de l'élève qu'il convient de reconsidérer dans les échanges avec les adultes. L'atelier propose de les associer et de les inviter à mener une réflexion avec tous les membres de la communauté éducative à laquelle ils appartiennent.

Un « conseil d'école enfant » animé par quelques professeurs pourrait également être créé. Il se réunirait trois fois par an avec pour objectif d'améliorer le climat scolaire et de construire une culture du collectif dès le plus jeune âge.

- **Garantir un projet collectif d'engagement citoyen pour chaque élève par cycle, de la maternelle à la terminale incarné dans des actions concrètes, dans une alliance éducative de tous les acteurs du collectif (acteurs de l'école, parents, élus, partenaires...).**

Dans le cadre des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) qui effectuent un important travail en matière de prévention et de formation et en plus des concours organisés auxquels participent déjà une partie des élèves et des équipes, des actions plus concrètes inscrites sur la durée d'un cycle d'enseignement et touchant tous les élèves pourraient trouver leur place. De façon à amener les élèves vers une conscience citoyenne, chaque élève serait engagé dès le plus jeune âge dans un projet collectif et concret d'engagement citoyen dont il serait acteur.

- **Rendre possible le co-enseignement pour tous les enseignants qui le souhaitent, en installant les conditions matérielles nécessaires et un système de remplacement dédié.**

Le chef d'établissement installe les conditions permettant aux enseignants de son établissement qui le souhaitent de mettre en place ponctuellement et dans le cadre de projets collectifs des séances de co-enseignement.

Axe 2 : La prise en charge des difficultés de l'enfant et de l'adolescent par le collectif/ l'école inclusive

Cet ensemble de propositions a pour objectif de créer une alliance éducative régulière, organisée et pérenne entre la communauté scolaire, les PU-PH, les parents dans l'intérêt supérieur de l'enfant en facilitant les échanges d'information et en apportant des réponses de professionnels (pédopsychiatres, juristes, sociologues, philosophes...) aux questionnements portés par les parents et les acteurs de l'école autour de problématiques et questions vives, telles que le harcèlement, les addictions, les dérives sectaires, etc.

- **Des collectifs de vie : généraliser des rencontres par période pour chaque établissement au sein des mairies, maisons des adolescents ou dans les établissements entre directeurs, professeurs, parents et experts (pédopsychiatres, orthophonistes, juristes, sociologues...), élus, autour du développement de l'enfant, du handicap, addictions, harcèlement, etc.**

Il est souvent très difficile d'obtenir des informations sur le suivi de l'enfant hors de l'établissement, sur le type de handicap dont il souffre, ou sur sa vie à la maison. Les AESH doivent parfois braver des interdits pour dépasser les limites qui leur sont imposées. Un travail est donc à produire afin que ces collectifs, qui sont également des collectifs de vie existent de façon interpénétrée et non cloisonnée. Fluidifier les relations et la circulation des informations entre les enseignants, les AESH, les pédopsychiatres, les parents sur la base de la confiance mutuelle, d'une déontologie professionnelle et d'une éthique personnelle partagées constitue un enjeu important dans la prise en charge de l'enfant dans sa globalité et dans sa réussite scolaire.

Concernant l'école inclusive, il conviendrait d'associer systématiquement l'AESH aux différents conseils et de le rendre destinataire de tous les documents de suivi des élèves qu'il accompagne. La présence des AESH est importante, car l'école inclusive consiste à accompagner tous les enfants à besoins particuliers, y compris hors situation de handicap. Les PIAL montrent toute l'importance du collectif afin que les AESH ne se sentent pas isolés au sein des écoles.

- **Partager des informations médicales et des informations scolaires dans une alliance professeurs, parents, AESH, PU-PH**

L'inclusion concerne tous les personnels et tous les enfants de l'école ou de l'établissement. L'école inclusive c'est accompagner tous les enfants dans leur individualité. Il est important d'élargir la notion à des publics plus défavorisés, des élèves allophones, à la prise en charge de la difficulté de façon plus générale. Chaque élève est particulier. De façon à occuper cet espace éducatif élargi, une charte d'alliance éducative autour des temps de l'enfant (scolaire, périscolaire, extrascolaire) pourrait être signée par les parents, les élèves, les enseignants et acteurs de l'école, de façon à responsabiliser chacun des acteurs et assurer une cohérence éducative.

Axe 3 : Installer une culture du collectif par la formation

Cet ensemble de propositions a pour objectif l'installation effective et durable d'une culture du collectif dans le quotidien de la classe et les pratiques, à travers la formation initiale et continue des enseignants, de l'encadrement et de l'ensemble de la communauté éducative (stage au sein d'un collectif de travail, observation entre pairs, pratiques collectives telles que la co-construction de cours, de ressources, etc.).

Si nous voulons que les collectifs pédagogiques fassent réellement partie de la culture des enseignants et de l'ensemble des personnels d'un établissement, il est indispensable que ceux-ci soient initiés aux pratiques coopératives dès la formation initiale. Des compétences, capacités et savoir-faire nécessiteraient d'être travaillés, tels que savoir écouter, organiser, piloter, animer et réguler un collectif, médier l'information, gérer des conflits, clarifier des enjeux, etc. Ces compétences ne peuvent s'acquérir totalement à travers une formation théorique, mais nécessitent de pouvoir intégrer un collectif de travail, d'observer son fonctionnement et d'y participer activement.

- **Inscrire un stage de pilotage des collectifs au sein d'un collectif de travail constitué dans la formation initiale des professeurs, de l'encadrement et de l'ensemble des personnels (CPE, psychologues scolaires...).**

- **Inscrire les pratiques collectives dans la formation initiale et continue des professeurs et de tous les personnels. Y intégrer une formation à la gestion des ressources humaines, en entreprise et en collectivité.**
- **Rendre possible l'observation entre pairs en installant les conditions nécessaires par une décharge de classe régulière et la création d'un système de remplacement dédié.**

Il est essentiel de sortir d'une logique de compétition pour aller vers une logique de coopération. Ouvrir les portes des classes permet aux enseignants de s'observer mutuellement en cours de façon à faciliter l'entraide entre professeurs. L'observation entre pairs au sein d'un établissement ou en inter-établissement permet de mutualiser de bonnes pratiques et de porter un regard réflexif sur son enseignement. Il permet également par l'observation d'autres pratiques et de professeurs d'autres disciplines de renouveler les siennes ou de les infléchir⁶.

Si la mesure est plus aisée à mettre en œuvre dans le second degré où elle dépend à la fois d'un management accompagnant ces pratiques et de la volonté des équipes pédagogiques, elle nécessite des aménagements dans le premier degré. Ces échanges sont possibles en éducation prioritaire sur des temps de concertation. Les temps où des enseignements ou animations sont pris en charge par des intervenants extérieurs qui libèrent une partie des enseignants peuvent également être mis à profit.

Dans les crèches, tous les espaces sont vitrés pour permettre ces observations. Ces pratiques pourraient avoir un effet non seulement sur la mutualisation de bonnes pratiques, mais aussi sur le climat scolaire.

Axe 4 : Des modalités et des outils pour accompagner les collectifs

Cet ensemble de propositions a pour objectif la mise en place d'outils et de modalités destinés à accompagner les collectifs, tels que la création de nouvelles missions ou fonctions au sein des établissements ou des réseaux, l'aménagement des espaces et la prise en compte des collectifs dans le bâti scolaire, la création d'espaces conviviaux dédiés à l'accueil des familles.

- **Concevoir l'aménagement des futurs établissements et écoles en tenant compte des collectifs et réaménager ou réhabiliter les anciens espaces de façon à permettre la mise en place de collectifs.**

Les espaces ne sont pas aménagés pour favoriser la mise en place de collectifs, qu'il s'agisse d'équipes pédagogiques ou de collectifs d'élèves. Il est donc important de penser l'avenir en tenant compte de ces nouvelles modalités de travail dans la conception de l'aménagement des futurs établissements, sur la base d'une enquête menée auprès de tous les acteurs concernant leurs usages et leurs besoins en la matière. Le bâti scolaire pourrait être pensé de façon à créer un environnement de travail ouvert sur l'extérieur, favorisant les échanges et la circulation des personnes. Il pourrait comporter des espaces modulaires, flexibles, lumineux et mieux insonorisés, capables de s'adapter à différents contextes d'enseignement et à des groupes de différentes tailles. Le mobilier devrait lui aussi être mobile afin de faciliter le travail en équipe.

Les espaces des anciens établissements pourraient être réhabilités de façon à prévoir des tiers-lieux aménagés pour le partage et les collectifs et libérer ainsi les BCD ou CDI dont ce n'est pas la vocation première.

- **Créer un espace convivial adapté à l'accueil des parents et aux rencontres parents-équipes éducatives dans les écoles et établissements, ou par réseau et/ou dans des tiers lieux.**

Les familles ne sont pas toujours considérées comme de véritables interlocuteurs dans les écoles et les établissements scolaires qui ne disposent pas de lieux conviviaux pour les accueillir et échanger. L'école peut parfois devenir un lieu et sujet d'inquiétude pour les familles. La situation peut aussi être tendue pour les professeurs qui doivent parfois faire face à l'incompréhension de quelques parents. Il

⁶ Les représentations et les pratiques des enseignants sont susceptibles d'être modifiées et améliorées par le contact avec autrui, par imitation. C'est l'effet miroir, ou l'apprentissage vicariant théorisé par Albert Bandura en 1976 qui résulte de l'imitation par l'observation d'un pair expert. Il est donc important de miser sur les échanges comme opportunité de questionnement et d'évolution des pratiques. C'est également une façon de rendre son action visible et intelligible à l'autre.

est important pour les différents acteurs d'apprendre à se connaître et de pouvoir échanger dans un environnement adapté et serein permettant des échanges féconds et apaisés. Un lieu convivial pourrait être dédié aux rencontres et rendez-vous des professeurs avec les familles, mais aussi aux familles qui souhaiteraient se retrouver pour s'entraider et trouver des réponses à des questions touchant à la scolarité des enfants. Tiers-lieux en dehors de l'école ? Espaces aménagés au sein des établissements ?

- **Créer des missions/ fonctions d'accompagnement des collectifs pour les enseignants.**

L'animation de collectifs pourrait induire la création de nouveaux métiers ou de nouvelles fonctions ou missions, telles que des pilotes de projets qui auraient au préalable été solidement formés à cette ingénierie. Ces nouvelles fonctions permettraient sans doute aux différents acteurs engagés dans des collectifs d'être accompagnés dans le partage de principes d'action et dans la co-construction de projets. Ces nouvelles fonctions tiendraient compte à la fois de l'expérience acquise des professeurs, de leur effort de formation et seraient un vecteur de reconnaissance, susceptible d'influer sur l'attractivité du métier en aménageant des transitions de carrière. D'autres formes de pilotage s'appuyant sur des personnes qualifiées peuvent aussi être envisagées.

ATELIER FORMATION

Président : Boris Cyrulnik

Secrétaire général : Franck Brillet

Préambule

Dans ce contexte de crise sanitaire sans précédent, la communauté éducative s'est trouvée confrontée à des problématiques inédites. Faisant preuve d'agilité, le système éducatif français et les acteurs qui le composent se sont attachés à agir et à réagir afin d'assurer la continuité du service public de l'éducation et la qualité du service rendu aux élèves. Cette crise a permis, dans une certaine mesure, de prendre du recul sur l'offre globale de formation, sur les pratiques et dispositifs de formation, sur la question de la place du numérique, sur les temps de formation, sur les modalités, les espaces et les lieux de formation. Loin de remettre en question ce qui était fait, cette crise encourage à opérer une réflexion en profondeur, parfois nouvelle, sur ce que sera la formation initiale, continuée et continue des personnels du système éducatif de demain. Cette transformation, initiée dès 2019 (réforme des Espé en **Inspé**, loi du 06-08-19 de transformation de la fonction publique, nouveau schéma directeur de la formation continue des personnels 2019-2022) est porteuse de nombreux enjeux : politiques et sociaux (employabilité et insertion professionnelle, formation tout au long de la vie et droit à la formation pour tous), sociaux (attractivité des métiers de l'éducation, fidélisation des talents, bien-être et qualité de vie au travail, développement professionnel et accompagnement des personnels), économiques et financiers (1145300 personnels en poste en 2018-2019).

Face à cela, comment la formation peut-elle s'adapter aux besoins et aux attentes de chacun ? Comment l'offre de formation peut-elle être plus lisible et attractive ? Comment mesurer l'impact de la formation sur la qualité du service rendu à l'élève, sur la réussite scolaire, sur la vie et le climat scolaire et sur le bien-être et la qualité de vie au travail ? Quelles propositions et recommandations faire en matière de formation pour favoriser le développement personnel et professionnel des acteurs du système éducatif français ? Telles sont les questions posées dans l'atelier.

L'atelier postule qu'un bon dispositif de formation (efficace et efficient) serait de nature à renforcer la capacité et le potentiel du ministère de l'éducation nationale à attirer et fidéliser ses talents et à les maintenir en poste dans un climat de bien-vivre, de bien-être et de bien-faire ensemble.

Modalités de travail et d'organisation de l'atelier

Les propositions des travaux de cet atelier formation sont issues d'un travail collégial et collaboratif mené lors de quatre demi-journées de travail avec les 20 membres permanents de cet atelier. Elles s'appuient et se nourrissent toutefois d'une multiplicité de sources : les expériences de terrain et retours d'expériences des membres de l'atelier, la note de cadrage qui a guidé les travaux, les résultats des recherches et expérimentations des experts interrogés (chercheurs, praticiens), les ressources documentaires nationales et internationales mises à disposition des membres de l'atelier, les travaux des états généraux du numérique et du colloque international « Quels professeurs au XXI^e siècle ? », ainsi que les contributions de la plateforme de concertation en ligne.

En synthèse sur la période du 9 novembre au 7 décembre 2020, l'atelier a organisé quatre matinées ouvertes au grand public, une journée de travail en académie et il s'est réuni quatre fois en séance de travail. Au total, 382 personnes ont participé à une ou plusieurs actions organisées par l'atelier formation. Sept propositions ont émergé de l'atelier et s'articulent autour de trois grands axes.

Axe 1 – Attractivité - Fidélisation et développement des talents

- **Recueillir les besoins de formation au plus proche des acteurs du système éducatif afin de proposer une offre lisible et attractive.**

Cette proposition répond à de fortes attentes exprimées par les personnels du système éducatif qui consiste à être au plus proche des problématiques exprimées sur le terrain et vécues par les personnels. Il serait donc utile d'**opérer une remontée des besoins individuels et collectifs par bassin**, école ou établissement. Pour effectuer cette mission il est possible de la confier à différents types d'acteurs (directeurs d'école, chefs d'établissement, inspecteurs, RH de proximité ou bien un référent formation par bassin), ce qui aurait pour effet de renforcer leur rôle et leur légitimité auprès des équipes pédagogiques. Ce recueil au plus près du terrain permettrait également de **répondre plus rapidement et prioritairement à ce dont les acteurs de terrain ont besoin**.

Cette proposition a de forts impacts en termes de collectifs pédagogiques apprenants, de communication, d'écoute et de proximité au regard des besoins exprimés. Elle renforce l'utilité des formations et de leur retour sur investissement. Elle est de nature à concourir à la fidélisation des personnels qui se sentent écoutés et entendus, disposant alors d'une offre de formation visible, lisible et utile à leurs pratiques de tous les jours.

Dans cette perspective il serait utile de « **sanctuariser** » au moins un moment dans l'année pour **réunir les équipes par école, établissement, discipline, par bassin) en vue de l'expression des besoins collectifs**. Ces moments d'échange, d'expression et de partage pourraient être relayés par la création d'une plateforme numérique dédiée à cette remontée des besoins collectifs mais également individuels. Ces personnes en charge de cette remontée « territoire » devront être formées et cette nouvelle mission nécessitera d'être valorisée (évolution de carrière, rémunération, temps de décharge, etc.). Une telle proposition nécessite une meilleure adéquation entre le niveau national et le niveau académique en termes de plan de formation (cohérence), de budget et de gouvernance. Cette mesure vise à opérer une meilleure adéquation entre les besoins de formation et l'offre ; elle est également de nature à renforcer le bien-être et à la qualité de vie au travail.

L'enjeu le plus important de cette proposition est de « renverser » la logique de construction du plan de formation en passant d'une logique de l'offre à une logique de la demande.

- **Intégrer dans la formation initiale, continuée et continue des personnels une expérience professionnelle à l'international.**

Cette proposition répond à des attentes exprimées par de nombreux acteurs (Erasmus +, discours présidentiel en Sorbonne, professeurs, Inspé, universités). Toutefois cette dimension internationale traverse l'ensemble des autres propositions et l'atelier a été vigilant pour intégrer cet élément dans chacune de ses réflexions. Une telle proposition revêt de multiples avantages : **l'ouverture à d'autres pratiques professionnelles et cultures ; une mobilité internationale, des perspectives de développement professionnel élargies ; un renforcement de compétences transversales réutilisables par l'institution**. L'impact est potentiellement élevé en termes d'**attractivité dans les métiers de l'éducation et en termes de fidélisation des talents avec des perspectives d'évolution professionnelle**. Plus globalement cette mesure est de nature à renforcer le rayonnement de la France à l'international. La proposition peut aller jusqu'à rendre cette expérience obligatoire dans une carrière (quelques jours, semaines, mois, ...). Il sera toutefois important de proposer des dispositifs d'accompagnement et de préparation (formations aux langues et à la culture) des personnels et d'envisager dans quelles mesures ces formations pourront être valorisées et prises en compte dans la carrière. Les modalités concrètes sont assez variées et pourraient être adaptées au profil des personnels : suivi de formation, stage d'observation de classes et/ou d'entreprises (cf. CEFPEP), accueil de professionnels, visites d'établissements à l'étranger avec ses élèves et/ou en équipe pédagogique, aller enseigner à l'étranger (renforcer le dispositif existant au sein de la DGRH), effectuer un stage à l'étranger dans le cadre de sa formation initiale (Inspé), etc.

Cette mesure s'inscrit dans un contexte particulièrement favorable puisque le dispositif Erasmus+ 2021-2027 a vu son budget considérablement augmenté.

- **Proposer un dispositif de développement personnel et professionnel aux personnels néo-titulaires du système éducatif par un système de tutorat et de mentorat.**

Cette proposition répond à de fortes attentes exprimées par les personnels du système éducatif. Cette mesure serait de nature à faciliter l'intégration des personnels, réduisant ainsi les problématiques de

turn-over ou d'absentéisme des personnels récemment recrutés. Disposer d'un tuteur et/ou d'un mentor permet aux individus récemment recrutés et à ceux qui sont en poste de **disposer de conseils et d'accompagnement en matière d'expertise métier, de gestes professionnels, de connaissance de la structure « éducation nationale », etc.** Ces dispositifs s'inscrivent dans une logique de développement personnel et professionnel pouvant **permettre des évolutions et des changements en termes de carrière, de mobilité, de reconversion, de parcours.** Les personnels se sentiraient ainsi mieux « sécurisés » (accompagnement, conseils) sur le court et le moyen terme et deviendraient ainsi « sécurisants » pour leurs collègues, leurs élèves, leurs étudiants. L'impact en matière de qualité de vie au travail est réel, et permet de réduire les risques psycho-sociaux et le mal être au travail. Il s'agit ici de dispositifs de gestion de ressources humaines qui ont la volonté d'intégrer l'individu dans un collectif de travail, dans une équipe pédagogique. Il sera donc nécessaire de formaliser des dispositifs de tutorat (accompagnement par un pair au moment de l'entrée dans le métier) et de mentorat (personne expérimentée sans lien hiérarchique avec la personne mentorée qui de bénéficier de conseils sur la structure et les possibilités d'évolution ainsi que sur les problématiques rencontrées) en les distinguant bien l'un de l'autre (finalités, processus différents) tout en s'assurant d'un processus de formation dédié aux futurs tuteurs et mentors avec une prise en compte et une valorisation de ces nouvelles missions. On peut aussi concevoir ces missions comme des possibilités d'aménagement d'emploi en fin de carrière pour ceux qui le souhaiteraient et en auraient la compétence. Cette mesure pourrait être étendue aux contractuels. L'enjeu de cette mesure réside dans la création de ces dispositifs, la formation à ces missions et surtout au fait de ne pas réserver ces dispositifs aux seuls personnels fragiles ou en difficultés.

Axe 2 – Continuité du service public et mise en valeur du temps de travail

- **Rendre la formation continue des personnels du système éducatif obligatoire et l'inscrire dans un continuum de développement professionnel.**

Cette proposition répond à de fortes attentes exprimées par la majorité des personnels du système éducatif. En effet, exercer un droit à la formation avec une offre plus large et adaptée aux besoins permettra le maintien et la consolidation des compétences nécessaires à l'exercice du métier mais permettra également d'**envisager des mobilités internes et externes plus variées.** De réelles attentes sont exprimées pour **bénéficier de formations plus longues inscrites de façon pluriannuelle dans des parcours professionnels individualisés** afin d'assurer le développement professionnel des personnels. Cette proposition pose la question de la nécessaire valorisation des formations suivies (diplôme, labels, certificats, etc.) et de la traçabilité des formations suivies par un individu (système d'information ressources humaines adapté) afin de les inscrire dans une véritable trajectoire professionnelle. Cette proposition est porteuse d'enjeux forts : financièrement en posant la question du compte personnel de formation (CPF), socialement en posant la question du caractère obligatoire ou facultatif de la formation, du temps de formation (temps travail/hors temps de travail), de la rémunération des formations suivies. L'idée de la création d'une compte épargne temps (CET) irait dans ce sens. L'idée d'exprimer le CPF ou le CET non pas en heures mais en euros a été avancée pour permettre de prendre conscience de la valeur des formations proposées ou choisies.

De plus, cette proposition serait l'occasion d'**actualiser, de clarifier et/ou de modifier l'actuel référentiel de compétences des personnels d'éducation** et faire en sorte que les formations proposées soient en adéquation avec les compétences recherchées et requises. Une telle proposition est à mettre en relation avec le recueil de l'expression des besoins au plus proche du terrain. En cela, elle est de nature à renforcer les collectifs pédagogiques apprenants.

- **Renforcer l'adossement à la recherche des formations (initiale, continuée et continue) et la formation à la recherche des formateurs et personnels de l'éducation.**

Cette proposition répond à de fortes attentes exprimées par les personnels du système éducatif. Elle concourt à l'amélioration de la qualité du service rendu dans la mesure où elle **élève le niveau des formateurs, la qualité des formations dispensées et donc le niveau de compétence et d'expertise des personnels formés.** Des mesures très concrètes peuvent être proposées afin de rapprocher les chercheurs du système éducatif et vice et versa : conventions de recherche, mémoire du master MEEF, colloques, etc. Il est essentiel que les personnels puissent bénéficier des derniers résultats de la recherche française et internationale en éducation afin de pouvoir **mettre à jour leurs connaissances**

théoriques, percevoir les applications concrètes et pratiques de la recherche appliquée, apprécier les résultats sur le terrain et leur possible transposition dans leur quotidien et identifier les innovations qui seraient adaptables et adaptées à leur pratique professionnelle. En retour, les chercheurs et enseignants-chercheurs pourraient dans le cadre de leurs travaux bénéficier d'accès au terrain tout en formant les personnels de terrain. Une intégration systématique de la recherche dans la formation initiale, continue et continuée permettrait également d'accompagner les personnels souhaitant réaliser des formations d'excellence de type doctorat. Cette initiation ou formation à et par la recherche aurait comme avantage de développer des compétences plus transversales telles que l'esprit critique, la posture d'exploration, la rigueur et la curiosité scientifique. Cette prise en compte passe également par **une meilleure diffusion et vulgarisation des résultats de la recherche** (support, vecteurs et canaux de communication) ; il est important de rendre accessible et intelligible les recherches en éducation pour en mesurer son utilité économique et sociale.

Axe 3 – Gouvernance et collectifs de travail

- **Renforcer l'autonomie de gestion et budgétaire des écoles, des établissements et des académies en matière de formation et partager la gouvernance.**

Cette proposition répond à de fortes attentes exprimées par les personnels du système éducatif. Elle vise à donner plus d'autonomie de gestion au niveau académique, école et établissement. Elle suppose le renforcement du rôle des directeurs d'école, chefs d'établissement, inspecteurs et académie. Ce renforcement ne serait pas sans conséquence sur la proximité et l'écoute envers les personnels.

Une telle proposition privilégie la dimension collective à deux niveaux en instaurant, d'une part, une **gouvernance partagée de la formation** y compris avec les opérateurs de formation, les universités, les Inspé, etc. et, d'autre part, en **resserrant les liens entre les directeurs d'école, chefs d'établissement et leurs équipes pédagogiques**. Il s'agit ici de prendre en compte les problématiques exprimées sur un territoire et de traiter collectivement de la réponse à apporter en matière de formation. Ainsi, tous les acteurs de la formation d'un territoire pourraient **co-construire des actions, des contenus de formation avec des modalités propres** (actions au sein d'une école, un établissement, un bassin ; actions « hors les murs ; etc.). Cette proposition intègre également la demande d'effectuer des formations intercatégorielle, interdisciplinaire, interdegrés, voire avec des personnels ne relevant pas de l'éducation nationale (exemple des ATSEM avec les professeurs ; des personnels de santé, techniques, etc.). Des formations plus transversales pourraient ainsi répondre de façon plurielle à des besoins de différentes catégories de personnels.

Quelques expérimentations en académies montrent les vertus d'une telle proposition qui pourrait être plus largement déployée.

- **Sécuriser la formation des personnels en proposant, en fonction de la nature des besoins individuels et collectifs exprimés, des modalités et des contenus de formation pluriels (synchrone/asynchrone ; présentiel/distanciel ; multimodalités).**

Cette proposition répond à de fortes attentes exprimées par les personnels du système éducatif. Parmi ceux-ci on identifie la volonté de pouvoir bénéficier de formations plus longues, s'inscrivant dans une **perspective pluriannuelle afin de pouvoir s'inscrire dans une logique de parcours choisi** et de trajectoire professionnelle (y compris hors éducation nationale). Un renforcement de la qualité des formateurs et des contenus de formations a été largement exprimé avec pour effet d'améliorer également le niveau des personnes formées, de faciliter les mobilités internes et externes, de renforcer l'engagement et la motivation des personnels en formation. Cette proposition permettrait, à certains personnels, de ne pas avoir le sentiment de « subir » une formation dont il ne mesure pas l'utilité. Cette proposition pose la question de la **place du numérique et de ses usages et des innovations pédagogiques en la matière**. De nombreux besoins ont été exprimés sur des formations comme la fonction de directeur d'école, les valeurs de la république, etc. L'enjeu est donc important et avant tout financier puisqu'il s'agit de toutes les formations et de tous les personnels ; elle s'inscrit donc dans un temps long afin que tous puissent en bénéficier (même si des solutions numériques, d'auto-formation ou entre pairs sont possibles). C'est une mesure dont il faut calculer les coûts en temps de formation de tous les personnels, en coût de formation, d'équipement numérique, d'applications performantes et répondant aux réels besoins, etc. Un renforcement des compétences technico-pédagogiques semble essentiel pour accompagner les personnels au plus proche du terrain ; cela peut passer par les DAN, les référents numériques, le recrutement de technico-pédagogues, etc. Si la formation en situation de

travail, la formation entre pairs doit être développée, des besoins importants s'expriment également pour des formations « hors les murs » au sein d'autres organisations, par des chercheurs, des professionnels, des experts de la formation autres que les seuls formateurs académiques souvent en charge de très nombreux sujets. Des questions communes à d'autres propositions de cet atelier seront également à régler : la valorisation des formations suivies par des dispositifs autres que ceux de l'éducation nationale, les formations sur-mesure, la prise en compte de la recherche dans les contenus de la formations, l'articulation entre les formations purement disciplinaires et catégorielles et celles qui seraient plus transversales. Toutes ces évolutions nécessitent une meilleure articulation et coordination entre les acteurs de la formation sur le terrain (Canopé, Erasmus+, Inspé, universités, organismes certificateurs, coordonnateurs disciplinaires, académie, etc.).

ATELIER GOUVERNANCE

Présidente : Bénédicte Durand

Secrétaire générale : Nadette Fauvin

Préambule

La problématique de l'atelier a été préalablement définie : Quelles gouvernances des écoles et des établissements pour mobiliser, faire converger et développer les compétences individuelles et collectives au sein de la communauté éducative, assurer un climat scolaire serein, partager une vision commune et des éléments communs de réponse pour la réussite de chaque élève ? Avec qui et avec quels outils ?

Les quatre séances se sont déroulées le 9 novembre, 20 novembre, 4 décembre et 17 décembre. La progression et la méthode ont été présentées au cours de la première séance et validées par le groupe. Après une phase d'appropriation collective de la problématique à partir d'un dossier transmis en amont, d'échanges et de débats, un premier état des lieux des forces et des faiblesses a été réalisé. Des premières hypothèses explicatives ont conduit à un diagnostic partagé et à des premières propositions. Durant les trois autres séances, ces hypothèses ont été confrontées à l'expertise de différents intervenants - Christine Musselin, Anne Barrère, Béatrice Gille - et croisées avec les expériences professionnelles variées des membres du groupe et de grands témoins, comme l'équipe de gouvernance d'une école du socle dans l'académie de Dijon. La méthode a permis une réflexion spiralaire qui a fait évoluer les propositions jusqu'à la dernière séance.

La série de propositions à laquelle l'atelier Gouvernance a abouti est fondée sur une hypothèse de départ : l'action collective, faisant droit à une autonomie individuelle et partagée par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, est le fondement d'une gouvernance au service de la réussite des élèves. Ce consensus a ouvert, tout au long des discussions, des questions nombreuses sur la place, le périmètre de responsabilité, les compétences de chacun dans la dynamique commune reconnue comme souhaitable. Eclairé en particulier par les interventions successives de Christine Musselin et d'Anne Barrère, la recherche du bon équilibre entre un collectif enseignant partie prenante de la gouvernance d'une part et un pilotage assumé par le directeur ou le chef d'établissement d'autre part, a animé fortement les débats.

Axe 1 : Gouvernance interne

L'ensemble des propositions concernant la vie des établissements porte ainsi l'ambition de favoriser les conditions du collectif et du dialogue mais aussi de clarifier les compétences respectives et le périmètre d'intervention de chacun. La collaboration harmonieuse autour du projet doit passer par la reconnaissance de la professionnalité individuelle. Les temps et la nature de la formation de tous personnels engagés devient dès lors un enjeu central qui s'exprime de façon unanime. L'ensemble des propositions faites par le groupe, pour une bonne identification du rôle de chacun, individuellement et collectivement, fait également émerger une exigence de connaissance, de reconnaissance et de valorisation des missions de gouvernance à la fois en termes matériels et en termes de parcours professionnels. Il a également été souligné que la construction d'un collectif efficace, véritablement délibératif, associant les enseignants à la gouvernance de l'établissement suppose une nécessaire reconnaissance de tous les engagements enseignants et non exclusivement ceux d'entre eux les plus en rapport avec le projet commun.

Les directrices et directeurs d'école sont des enseignants particuliers avec des responsabilités importantes et spécifiques. Elles peuvent s'exercer dans des contextes différents. Parmi eux, la taille des écoles influence l'exercice du métier, avec une différence significative entre les grosses écoles et les petites écoles.

- **Donner aux directrices et directeurs d'école un véritable statut leur conférant une autorité décisionnelle et fonctionnelle**

Ce statut s'accompagnerait d'une précision de leurs responsabilités et d'une lettre de mission avec un rendre compte a posteriori. L'évaluation des collègues-adjoints dans les domaines didactiques et pédagogiques doit rester à l'inspecteur de circonscription.

La taille de l'école est un facteur unanimement reconnu comme important. Le groupe propose donc de commencer à attribuer ce statut spécifique à la directrice et au directeur pour les grosses écoles, par exemple, en expérimentant d'abord, sans donner des seuils de nombre de classes à partir desquels donner ce statut, pour privilégier l'étude. (5, 7 ou 10 classes). La création de ce nouveau statut doit s'accompagner d'une formation adaptée.

Les débats ont porté sur l'évaluation des professeurs de l'école dans leur participation à la vie de l'école, à la relation aux partenaires, à leur implication dans le fonctionnement.

Le groupe propose que le directeur d'école ait la possibilité de valoriser par une évaluation positive les compétences citées ci-dessus. Le double regard de l'IEN et du directeur d'école pourrait aussi être de nature à appuyer la directrice ou le directeur d'école dans les rares cas où il pourrait y avoir des problèmes. Ainsi, la directrice d'école ou le directeur d'école serait associé à l'évaluation dans le PPCR avec l'IEN sur les aspects administratifs, organisationnels et fonctionnels.

Il a semblé au groupe possible qu'un statut de directrice, directeur d'école soit donné sans statut juridique pour l'école. Une certaine autonomie de gestion sans statut d'établissement a été abordée. Il a été précisé au groupe que dans le cadre de la loi pour l'école de la confiance du 28 juillet 2019, des crédits pour l'école peuvent être gérés par convention avec un collègue.

- **Renforcer le conseil d'école comme levier de l'expression du pilotage par l'équipe autour de la directrice, directeur d'école en donnant plus de pouvoir délibératif aux conseils d'écoles**

La crise sanitaire a montré que le pouvoir décisionnel de toutes les directrices et de tous les directeurs quelle que soit la taille de l'école est nécessaire et doit être reconnu. En attribuant un réel pouvoir délibératif au conseil d'école, cela permet de renforcer le pouvoir décisionnel et organisationnel de la directrice et du directeur et de donner plus d'autonomie au collectif de ce conseil.

Sans être exhaustif, il s'agirait, par exemple, de supprimer l'accord préalable du DASEN et de l'IEN avant la délibération au conseil d'école, sur le projet d'école, sur des aspects organisationnels et décisionnels.

Le contrôle pourrait alors s'exercer a posteriori dans le respect des décisions prises par le vote, sauf en cas de non-respect de la réglementation.

La gestion d'une enveloppe spécifique pourrait être confiée au conseil d'école, le directeur d'école se voyant ainsi chargé du respect des décisions prises par le conseil.

- **Donner l'autonomie totale des 108h (découpage horaire, contenus) à la directrice ou au directeur d'école, en fonction du projet d'école et des décisions du conseil d'école et sortir de la simple délégation de compétence pour l'organisation des 108h.**

Ces trois propositions questionnent les missions des directrices et des directeurs vis-à-vis de l'IEN de circonscription et réciproquement. Le groupe propose donc une clarification des missions des uns et des autres.

- **Permettre aux enseignants d'avoir des décharges et/ou IMP (indemnité de mission particulière) incluses dans le service pour participation à la gouvernance dans le premier et dans le second degré.**

Les missions seraient définies en fonction des besoins locaux par les chefs d'établissement ou directeurs et les équipes avec une lettre de mission et délibération en conseil d'administration ou conseil d'école. La lettre de mission donne lieu à évaluation et prise en compte de la carrière de l'enseignant. L'établissement reste maître de la répartition des moyens. Pour cela, un assouplissement du décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 permettrait de supprimer la liste des IMP obligatoires répondant ainsi mieux au projet d'établissement.

- **Etendre la possibilité de recrutement de postes à profils en renforçant le pouvoir décisionnel des chefs d'établissement**

Comme c'est déjà le cas pour les postes spécifiques nationaux et académiques, la définition de profils spécifiques à l'établissement s'accompagnerait d'un recrutement par une commission donnant voix prépondérante au chef d'établissement. Pour le premier degré, il serait possible de concilier le mouvement infra départemental avec quelques postes à profil en adéquation avec des projets d'école particuliers et associer le directeur d'école au recrutement.

- **Mettre à disposition des temps de partage et de travail collectif inclus dans le temps de travail et ainsi que des espaces pour le travail collectif**

L'intégration du travail collectif dans les services des enseignants n'est pas suffisante, elle doit l'être également dans l'organisation de l'établissement ou de l'école (hebdomadaire, mensuelle, annuelle). L'insuffisance d'espaces dédiés au travail collectif constitue une limite matérielle à la vitalité des collaborations.

Axe 2 : Gouvernance partagée

Élargies à l'environnement de l'établissement, la relation aux parents d'une part et celle avec les collectivités de rattachement d'autre part, posent la question de la place des acteurs parties prenantes de l'action éducative, que le groupe a également souhaité clarifier et délimiter. Sur ce point, le sentiment de l'insuffisante ouverture de l'école à son environnement fait miroir avec celui des cadres et des enseignants qui expriment le besoin d'une relation plus apaisée et plus confiante. Un consensus fort est apparu sur l'exigence commune de clarté des messages respectifs, de simplification des fonctionnements propres aux administrations parties prenantes, d'identification d'interlocuteurs opérationnels mais aussi de protection des établissements face à tout type de pression.

Le fonctionnement en réseau territorial des différents acteurs et organisations mobilisées au service de la réussite des élèves s'est incarné singulièrement dans la présentation d'un projet d'école du socle déployé dans l'académie de Dijon. L'exposé de cette expérimentation a permis au groupe de préciser à cette occasion les conditions d'une gouvernance partagée efficace.

- **Simplifier et réorganiser le fonctionnement des instances pour une approche plus systémique, plus englobante favorable à la régularité de leur tenue**

Cette proposition ne concerne ni le conseil d'école, ni le conseil d'administration. Le groupe propose de remplacer différents conseils de l'établissement, comme le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, le conseil pédagogique, la commission d'hygiène et de sécurité par un unique conseil, doté d'une structure pérenne comportant des membres permanents et des membres invités en fonction du sujet traité. La dénomination de conseil éducatif a fait consensus.

- **Désigner un référent unique au sein de chaque collectivité pour chacun des pilotes de l'éducation nationale (directrice, directeur d'école, chef d'établissement)**

Les interlocuteurs au quotidien des collectivités dans les établissements sont bien identifiés et en nombre limité : directeur, IEN, principal, proviseur, gestionnaire, etc. En face de ces interlocuteurs, on trouve dans certaines collectivités plusieurs services, qui varient en fonction des structures. Se rapprocher des différentes collectivités afin que chacune identifie un référent unique pour le pilote de l'école ou de l'établissement faciliterait la gouvernance partagée.

Axe 3 : Gouvernance au sein du système éducatif

L'articulation entre l'autonomie des professionnels, des établissements et le cadrage national à la fois prescriptif et contrôlant a constamment sous-tendu les débats du groupe comme une tension permanente entre l'exigence d'autonomie et de confiance pour agir efficacement et la réalité d'un système top down. La présentation de la stratégie d'évaluation des établissements par Béatrice Gille durant la dernière séance a permis d'ouvrir une piste de relâchement de cette tension grâce à une démarche partagée d'évaluation de l'action globale de l'établissement. Elle a conforté la place d'un plan de formation plus systémique.

- **Renouveler la formation des enseignants et des pilotes**

Pour que celle-ci soit plus adaptée, professionnalisante, sur le temps de travail, elle doit être construite à partir des besoins individuels et collectifs exprimés en lien avec la gouvernance, avec les projets d'établissement, les projets d'école et les besoins des élèves. Les contenus et modalités de formation sont à définir en équipe avec l'école ou l'établissement. La formation par les pairs est aussi une piste, lorsqu'un membre de l'équipe est une personne ressource.

- **Former des professeurs et des pilotes aux métiers de la gouvernance**

L'évolution de la gouvernance sera facilitée par la formation, des incontournables ont été identifiés, notamment la formation des professeurs ayant des missions de gouvernance. La formation à la connaissance et reconnaissance mutuelle avec les collectivités pourrait se concrétiser par l'organisation des stages d'immersion des pilotes de l'éducation nationale dans les collectivités et réciproquement par des stages d'immersion des cadres des collectivités dans les écoles et EPLE.

La formation pour la présidence du conseil d'école permettra aux directrices et directeurs d'école d'incarner leur école mais aussi la « vie globale de leur école ».

La formation des directrices et directeurs d'école au pilotage des 108h dans le cadre de l'autonomie attribuée pourra s'appuyer sur des rencontres entre pairs. L'expression des réussites et des défis à relever permettront la construction des parcours de formation.

Dès lors que les enseignants seront impliqués dans des missions de gouvernance, la reconnaissance de leurs compétences doit être institutionnalisée pour l'individu et pour le système. Plusieurs stratégies sont possibles : validation des acquis de l'expérience, certifications spécifiques, par exemple en gestion de projet, accès aux listes d'aptitude, facilité d'accès aux études universitaires. Cela peut également constituer une préparation progressive aux métiers de l'encadrement : bonus ou prise en compte dans les concours d'encadrement et/ou valorisation de l'expérience pour les enseignants.

- **Réviser le PPCR (parcours professionnels, carrières et rémunérations)**

Le PPCR s'est en partie transformé par rapport à l'objectif initial. Il ne valorise pas l'ensemble de toute la carrière, par son caractère rare et ponctuel. L'évaluation des professeurs se faisant sur la base de quotas, les avis des chefs d'établissement et des inspecteurs ne sont donc pas toujours suivis et l'ancienneté continue à peser sur les promotions. Certains enseignants ont été évalués par des inspecteurs qui ne les connaissaient pas.

Il est nécessaire de ne pas pérenniser l'avis donné dans la perspective d'une transformation continue et d'un développement professionnel des acteurs.

Le PPCR a aussi pour conséquence moins d'organisation de réunions d'équipe, préjudiciable au travail collectif. Une réflexion sur la place des IA-IPR et IEN dans le PPCR est nécessaire pour concilier l'évaluation dans le PPCR et l'accompagnement, car le PPCR est actuellement centré sur la promotion.

Conclusion

Le respect mutuel, la qualité de l'écoute, la capacité à exprimer différents points de vue parfois éloignés les uns des autres ont permis l'émergence de propositions collectives nuancées, certaines avec un développement progressif dans le temps et avec des expérimentations. Trois des propositions évoquées au cours des séances, analysées au regard de leurs conséquences n'ont finalement pas été retenues.

ATELIER AUTONOMIE ET DÉCONCENTRATION

Président : François Taddei

Secrétaire général : Marc Foucault

Préambule

L'importance du champ réglementaire et la verticalité de l'organisation ont longtemps été un obstacle à l'autonomie de l'établissement dans le système éducatif français. Les rapports successifs de l'inspection générale montrent aussi que, même lorsque des marges d'autonomie existent, les établissements s'en saisissent peu. **Un meilleur équilibre est donc à rechercher entre verticalité et horizontalité au profit de l'ensemble du système et de tous ses acteurs** ; et cela même si l'autonomie est une recherche permanente sans cesse remise sur le métier. L'établissement est un lieu où l'on applique des règles mais il doit être aussi un lieu qui produit ses propres règles – étymologie du mot Autonomie. L'atelier s'est donc efforcé d'identifier des propositions de nature à favoriser la mise en place d'une culture de l'autonomie, du travail collectif, de la construction d'un projet.

Les propositions de l'atelier traitent de la formalisation du projet et de la stratégie de l'établissement ainsi que de son articulation avec les travaux du C2E et des objectifs académiques, de la stabilité et de la promotion des équipes qui s'investissent dans le projet, des modes de recrutement des personnels et de leur formation, du soutien humain et matériel qui peut être apporté à l'implantation et à la réussite de ces démarches d'autonomie, de la place des collectivités territoriales et de leur besoin d'être mieux associées aux politiques éducatives, des espaces physiques indispensables pour se réunir, partager et inventer.

L'atelier a aussi souhaité qu'une attention particulière soit portée aux questions d'identité, de partage des valeurs, de sentiment d'appartenance, comme attributs importants de l'autonomie et de la réussite d'un établissement.

L'atelier a procédé à plusieurs auditions d'experts du monde de l'organisation ou de notre système scolaire (public, privé, enseignement français à l'étranger), de proviseurs et d'inspecteurs. Le rapport 2019 de l'IGÉSR sur l'autonomie a été une source utile de propositions. Chacun des membres du groupe a apporté son expérience de l'autonomie et de la construction d'un collectif et en a déduit des axes de travail et des propositions.

En parallèle à ces auditions, et par incrémentations successives de propositions, un logiciel de vote a été fourni à chaque membre. Ce logiciel lui a permis à la fois d'inscrire des propositions et de voter pour celles du groupe. Ces propositions ont ensuite été discutées, améliorées, recoupées entre elles.

Ces propositions ont été travaillées par tous mais ne font pas toutes consensus et des réserves ont pu être émises par tel ou tel.

Axe 1 : Clarifier la formalisation du projet de l'établissement, la construire autour des nouvelles ingénieries d'évaluation

Le projet d'établissement est fortement démonétisé dans sa forme comme dans son contenu. Il est peu collectif, peu connu des parties prenantes, peu incitatif pour les équipes. La notion même d'autonomie y est interprétée de manière très variable. La mise en place de l'évaluation des établissements par le C2E est l'occasion de clarifier les rapports entre l'EPL et sa tutelle, de distinguer le stratégique de l'opérationnel annuel, de faire de ces outils d'évaluation et de formalisation de projet de vrais moteurs pour l'autonomie.

Il est donc proposé de remplacer dès l'année scolaire 2021-2022 le projet d'établissement par le **Projet (ou Plan) d'autonomie et de réussite d'établissement (PARE)**. Celui-ci énoncera notamment les objectifs pédagogiques, les organisations décidées, les valeurs de l'établissement, les actions

collectives, les rapports entre acteurs. La globalité de l'établissement sera prise en compte et pas seulement la manière dont sont gérées les marges d'autonomie. Il doit être l'expression de la responsabilité de l'EPLE. D'une **durée de 5 ans** et calé sur le dispositif d'évaluation, il se déclinera annuellement sous la forme d'un **Plan annuel et collectif d'action** (Exemple : Plan collectif d'action 2021-2022).

En continuité avec la proposition précédente, le contrat d'objectifs, dont la forme et le fond introduisent de la confusion, disparaîtra. Il est essentiel de clarifier les liens entre l'EPLE autonome et l'autorité académique. À sa place, un **Document d'Objectifs (Docob) d'une durée de 5 ans** sera adressé par la tutelle (l'académie), et la collectivité le cas échéant, à l'établissement précisant la feuille de route à observer. Une annexe annuelle (ou avenant) est possible.

Le PARE et le DOCOB constitueront donc les deux piliers du contrat académie-établissement.

Il est également demandé le **maintien du calendrier annoncé du schéma d'évaluation quinquennale** des établissements scolaires : évaluation et autoévaluation seront en effet des moteurs essentiels de l'autonomie et du projet.

Dans le premier degré, il est suggéré d'assortir le projet d'école (d'une durée à caler sur la future période d'évaluation – 5ans) d'un **plan annuel et collectif d'action** et de consulter obligatoirement les directeurs d'école pour l'écriture du **projet de circonscription collaboratif**, déclinaison locale du projet académique du premier degré.

Enfin, **l'article 34 de la loi de 2005** qui permet les pratiques dérogatoires au code de l'éducation mérite d'être complété. À l'issue des 5 ans, il faut décider soit d'assurer une contractualisation et un basculement dans le non dérogatoire pour permettre la généralisation d'une pratique, soit de cesser l'expérimentation.

Axe 2 : Encourager la stabilité et la mobilisation des équipes autour de la construction et de l'animation du projet de l'établissement

Le paradigme actuel de l'Éducation nationale en termes de ressources humaines est à bien des égards un frein à l'ancrage des projets et au développement de l'autonomie. La stabilité des équipes autour d'un projet est le facteur clé de succès premier d'un établissement (cf. rapport Igaenr Igen 2016-2017 sur les facteurs de réussite aux Ival).

C'est pourquoi plusieurs membres de l'atelier ont appelé de leurs vœux la possibilité d'un **recrutement hors mouvement** dans la limite de 25 % des postes par le chef d'établissement pour les établissements en éducation prioritaire (Rep+). Pour des établissements hors Rep+, il faudrait s'appuyer sur l'article 34 ou sur des appels à projets spécifiques.

Il importe aussi de **revoir le mode de rémunération des chefs d'établissement**, aujourd'hui fondé sur la taille des établissements, pour permettre à des dynamiques collectives de se développer et de s'enraciner autour du Projet d'autonomie et de réussite. La sédentarité au service d'un projet et de la réussite de son établissement ne doit pas être un obstacle à la promotion et à la valorisation de la mission effectuée.

Dans l'idée de valoriser les enseignants exerçant des responsabilités et voulant les exercer dans leur établissement, il a été demandé d'expertiser l'idée **qu'un professeur principal puisse devenir principal adjoint dans le même collège** comme faisant fonction (en Education prioritaire et préalablement au mouvement) ; ou de prévoir que, si un professeur principal passe le concours, il puisse demander à être nommé en priorité dans l'établissement d'où il vient (aujourd'hui, un chef d'établissement ne peut retourner dans un établissement précédent avant dix ans).

L'atelier a constaté que les compétences des professeurs en dehors de la pédagogie sont souvent ignorées et du coup s'exercent plus fréquemment à l'extérieur du ministère qu'en son sein, faute de sollicitation. Il s'agirait donc pour remédier à cette carence d'**inciter le chef d'établissement à créer une CVthèque** indiquant les compétences diverses des personnels de l'établissement.

Comme d'autres ateliers, et s'agissant du premier degré, il est souhaité la création **d'un statut fonctionnel pour les directeurs d'école** afin de favoriser l'autonomie et en tirer toute conséquence sur le statut juridique de l'actuelle école, les décharges et les rémunérations.

Le temps de travail collectif de l'enseignant a besoin d'être précisé pour se développer. D'où la proposition d'intégrer dans les obligations réglementaires de service un temps de travail en équipe : en plus de l'horaire obligatoire devant élèves.

Pour le premier degré, l'atelier suggère de **renforcer l'autonomie d'utilisation des 108 heures** (pleine responsabilité du directeur sur son déploiement) en révisant la circulaire de 2013 et en ne fléchissant que les 9 heures minimum de formation et les 6 heures de participation au conseil d'école.

La budgétisation annuelle est souvent un frein à l'inscription dans la durée d'un projet. Il faudrait donc **rendre possible une allocation pluriannuelle des moyens** pour des projets spécifiques sur des périmètres identifiés.

Comme plusieurs groupes, **une vision ascendante et individualisée de la formation** à l'autonomie et au projet est privilégiée. L'atelier propose de redistribuer et de lisser la formation sur plusieurs années en 4 quarts, soit 1 quart pour les priorités nationales, 1 pour les priorités académiques, **1 pour les priorités de l'établissement et 1 pour le développement professionnel de l'enseignant** ; développer, dans la formation continue des équipes de direction et des directeurs d'école, les compétences spécifiques permettant autonomie, conduite d'équipe et de projets, rédaction du plan stratégique.

Le temps consacré à la stratégie de l'établissement et à son projet n'est pas suffisant. C'est pourquoi il est proposé d'**organiser une pré-rentrée de deux journées** dont l'une sera consacrée au Plan stratégique d'établissement et au Plan annuel et collectif d'action 2021-2022 (ou l'organisation d'un séminaire de travail sur un autre moment de l'année). Il manque du temps mais aussi des lieux. D'où la volonté de l'atelier de rendre possible dans chaque établissement la présence d'un lab (tiers lieu d'innovation) pour favoriser les échanges, les projets et faire vivre l'autonomie de tous.

Axe 3 : Mieux associer toutes les parties prenantes au projet de l'établissement

Les élus municipaux (maires et maires adjoints) expriment un besoin d'information au meilleur niveau et d'échanges restreints et formalisés sur les politiques éducatives déployés par les ministres et les académies. La collectivité ne doit pas se vivre comme un simple prestataire de services. En sens inverse, les autorités éducatives gagneraient à une information plus forte sur les projets municipaux ou métropolitains dans le domaine éducatif et au-delà.

La création d'un Conseil communal restreint (biennuel) des écoles et de la réussite éducative ou de Rencontres éducatives bilatérales répondrait à ce besoin. Le conseil serait composé des personnes suivantes : maire ou adjoint Éducation de la commune – directeurs d'école – IEN – Recteur ou Dasen dans toutes les villes de + 20 000 habitants. Le rendre facultatif pour les communes plus petites.

Il a aussi été souhaité que s'élabore entre la collectivité référente et l'Etat **une charte de bonnes pratiques** pour aboutir à des conventions de gestion avec les établissements permettant de bien gérer les deniers publics, de dégager des marges financières favorisant l'autonomie de l'établissement, d'avoir les moyens financiers de faire vivre le « Plan d'autonomie et de réussite d'établissement » (Pare).

Il est proposé enfin que **les élèves puissent être associés** à la construction du plan stratégique et du règlement intérieur et que se généralise l'appui des **inspecteurs référents** ou autres ressources (chercheurs, pairs, retraités, etc.) auprès des établissements en termes d'aide au projet, dans une logique « **d'ami critique** ».

ATELIER MOBILITÉS

Président : Patrick Gerard

Secrétaire général : Olivier Sidokpohou

Préambule

La carrière type d'un enseignant recruté par concours après ses études semble, au regard des données et des enquêtes statistiques, se scinder en deux temps très distincts :

Un premier temps caractérisé par des mobilités fortes, multiples, à la fois géographiques et professionnelles, parfois voulues mais aussi parfois subies ;

Un deuxième temps bien plus long de grande stabilité dans l'implantation géographique et les missions exercées.

Ce découpage est évidemment schématique mais les représentations qui l'accompagnent pèsent aujourd'hui sur l'attractivité du métier, avec une entrée dans la carrière perçue comme difficile, subie, mal accompagnée, suivie d'un temps très long durant lequel peu d'évolutions réelles semblent possibles.

Mieux réfléchir aux mobilités, mieux les identifier et les valoriser répond donc d'abord à un enjeu d'attractivité : **il s'agit d'attirer les meilleurs talents dans toute leur diversité, de les conserver et de leur permettre de s'épanouir et d'évoluer.** Et parce que la qualité des enseignants conditionne la qualité de l'enseignement, il s'agit par ce biais de relever le défi de la formation des citoyens libres qui construiront le monde de demain.

La démarche suivie au cours des quatre séances a consisté à suivre l'évolution chronologique de la carrière en centrant dans chaque séance la réflexion sur la recherche de propositions les plus concrètes et les plus opérationnelles possibles. Des témoignages d'enseignants ou d'acteurs institutionnels, ainsi qu'un éclairage issu de la recherche sur des comparaisons internationales ont permis de nourrir la réflexion commune, toujours avec le souci de faire circuler la parole et de dégager des pistes répondant aux préoccupations des personnels. Les acteurs des différents collèges ont pleinement adhéré à cette démarche, constatant que la parole était parfaitement libre et que le souci commun était de trouver des leviers faisant consensus, sans nier les différences d'approche et les points de divergence. Les propositions issues de l'atelier ont été ainsi approuvées par l'ensemble des participants.

Axe 1 : Informer sur les possibilités de mobilités à toutes les étapes de la carrière

Les échanges, les témoignages et les auditions ont mis en lumière la question centrale de l'accès à une information complète et de qualité au bon moment.

L'évolution vers une RH de proximité, les efforts conduits par les autres administrations pour faire connaître les possibilités de mobilité constituent autant d'éléments qui vont dans le bon sens, mais le paysage reste extrêmement complexe du point de vue des enseignants. Il est apparu indispensable **d'articuler deux échelons d'expertise** :

Un échelon de proximité : chefs d'établissements, IPR, responsable RH de proximité. Les enseignants doivent pouvoir y trouver une première information et être éventuellement orientés vers une expertise fine correspondant à leur projet.

Un échelon permettant de bénéficier d'expertise fine, qui peut se trouver à l'intérieur de l'éducation nationale ou à l'extérieur.

Plusieurs interlocuteurs ont par ailleurs insisté sur la nécessité de penser les choses sur le temps long, et de **présenter aux personnels à chaque étape de la carrière les mobilités possibles** qui peuvent leur correspondre :

En début de carrière, donner une idée claire des possibilités de mutation, du temps nécessaire pour avoir un poste fixe, etc.

Au bout de quelques années, présenter les possibilités de mobilité fonctionnelles, les compétences qu'elles nécessitent, leurs débouchés.

Au milieu de la carrière, au moment où peut se manifester une certaine lassitude ou le souhait, voire le besoin de connaître d'autres expériences professionnelles, permettre aux personnels de se projeter positivement dans leur seconde partie de la carrière

En fin de carrière, présenter les aménagements possibles.

Chacune de ces étapes gagnerait à s'appuyer sur un bilan de compétence, et pourrait donner lieu à une validation des acquis de l'expérience.

Pour s'assurer que tous les personnels bénéficient de ces étapes, des rendez-vous de carrière repensés et mieux différenciés peuvent constituer des points de repère institutionnels importants, mais non exclusifs, l'essentiel étant de s'adapter au parcours de chacun.

Cette visibilité nouvelle doit par ailleurs et quelles que soient les modalités retenues s'accompagner d'une **confiance dans le fait que des mobilités utiles au système constituent des éléments de valorisation du parcours des personnels**.

Axe 2 : Réussir l'entrée dans la carrière

La question du logement est apparue comme centrale dans les discussions. Agir sur ce levier permet en effet d'avoir un impact fort à la fois sur l'attractivité du métier et sur la qualité de vie, le confort des personnels et au final, la réussite de leur entrée dans la carrière.

Concrètement, deux pistes principales ont été évoquées et doivent sans doute être combinées :

Faire connaître les aides existantes aux candidats potentiels et aux nouveaux recrutés et faire en sorte que chacun en bénéficie au moment où il en a besoin.

Développer une véritable politique immobilière du MENJ au niveau national, en articulation avec la politique interministérielle sur le sujet.

Les participants ont par ailleurs été unanimes pour reconnaître que l'apport des secondes carrières n'était pas suffisamment valorisé. Elles apportent à l'éducation nationale des compétences et une expérience extrêmement riche et constituent un vivier complémentaire à celui des étudiants, indispensable pour conserver un recrutement de qualité dans les années à venir.

Concrètement, deux pistes principales ont été évoquées :

Mieux valoriser les compétences et l'expérience acquises, valorisation qui doit se traduire en termes indiciaire et salarial à l'entrée dans la carrière :

Par une prise en compte de l'ancienneté acquise à niveau de responsabilité équivalent, sur le modèle de ce qui existe au CAPET ;

En allant éventuellement plus loin pour prendre compte des compétences et de l'expertise acquises.

Mieux penser et adapter la formation de ces nouveaux entrants, qui n'ont pas les mêmes compétences, les mêmes attentes et les mêmes besoins que des étudiants qui viennent de passer le concours.

La question de l'accompagnement de l'entrée dans le métier au sens large a donné lieu à de nombreuses propositions qui doivent toutefois être combinées aux exigences du service public et à la nécessité de garder des possibilités de mutation pour les autres collègues.

Quelques pistes prometteuses peuvent être mises en avant :

- **Développer une véritable politique d'accueil dans la carrière**, afin que chaque enseignant puisse savoir ce que la Nation attend de lui et les possibilités d'évolution qui lui sont offertes à court, moyen et long terme.
- **Accompagner les mobilités entrantes en encourageant le soutien des pairs** : accompagnement par un personnel de l'établissement, communautés de nouveaux personnels, possibilité de tutorat, etc.
- **Expérimenter dans certains territoires des politiques de stabilisation des entrants dans la carrière**, en particulier dans le premier degré, en leur garantissant un poste fixe complet et non fragmenté sur 3 ans en échange d'une mobilité obligatoire à l'issue de ces trois années.

Axe 3 : Mieux évoluer dans le métier, mobilités internes

La nécessité d'un système plus souple est apparue à plusieurs reprises :

- plus souple dans les mobilités qu'il propose aux agents, en ménageant des possibilités d'aller-retours entre :
 - des fonctions d'enseignement et des fonctions d'encadrement ou d'inspection,
 - école et collège, lycée pro et collège, lycée et université.
- plus souple dans la définition même des fonctions qu'il propose, au travers de la **généralisation de fonctions mixtes**.
- plus souple dans le passage d'un corps à un autre, en ménageant une période de réversibilité.

Ces **fonctions mixtes** se caractérisent par le fait de combiner une part d'enseignement et une fonction autre (direction, inspection, etc.). Elles existent déjà dans le premier degré (PEMF, directeur d'école), mais avec des limites qui ont été soulignées par de nombreux interlocuteurs. **Un statut de directeur d'école** a été majoritairement mis en avant comme une avancée indispensable ne pouvant être remise à plus tard, statut qui devra s'accompagner à la fois d'une reconnaissance matérielle, d'une place plus affirmée à côté des IEN, et d'une formation en particulier en termes de RH.

L'enseignement privé a également été cité comme un exemple intéressant de développement de fonctions mixtes (responsables de niveaux, préfets des études) qui jouent un rôle extrêmement positif dans la cohésion des équipes pédagogiques et la qualité de la relation encadrement/enseignants.

Développer les fonctions mixtes apparaît donc comme un élément permettant, sans bouleverser le système actuel :

De développer la cohésion au sein des établissements et l'efficacité du système en estompant les barrières direction/enseignants ou enseignants/inspections ;

D'aménager certaines fins de carrière tout en valorisant l'expérience acquise en basculant une partie de la charge d'enseignement en charge de mentorat, de coordination, etc. ;

De développer des viviers pour certaines fonctions (IPR par exemple) en permettant de découvrir un métier sans pour autant renoncer immédiatement à l'enseignement ;

D'améliorer les liaisons école-collège, collège-lycée ou lycée-enseignement supérieur au travers de services partagés. Sur ce dernier point comme sur le précédent, le corps des agrégés apparaît comme pouvant devenir à moyen terme un corps par excellence de fonctions mixtes et l'incarnation du continuum -3+3.

Axe 4 : Respirations et ouvertures, mobilités externes et mobilité internationale

Par rapport aux mobilités internes, les mobilités externes et internationales se heurtent à des difficultés supplémentaires en ce qu'elles supposent un bouleversement du cadre professionnel, et souvent une phase de formation. Les questions matérielles très concrètes occupent une grande place dans la réflexion des agents, chaque étape du projet de mobilité (formation, reconversion) ayant en effet des implications en termes de niveau de vie qui ne sont pas toujours prises en compte dans les dispositifs actuels.

Il est apparu indispensable de proposer des **dispositifs permettant une transition vers une mobilité externe sans perte de revenus**, dispositifs sans doute à penser de manière évolutive :

dans le cas des reconversions, une phase de cumul pour découvrir le nouveau domaine d'activité et lorsque le projet est mûr, une phase de formation prise en charge ;

Dans le cas de l'évolution vers une nouvelle administration, un bilan de compétences orientant éventuellement vers des formations, d'abord en cumul de l'activité actuelle, puis en décharge sans perte de revenus ;

Dans tous les cas, en accompagnant les personnels au travers de la RH de proximité.

La mobilité internationale a été évoquée à plusieurs reprises, dans sa dimension de contribution au rayonnement de la France, comme élément d'un parcours professionnel valorisant, mais aussi comme un élément contribuant à l'ouverture d'esprit au travers de la découverte d'autres systèmes et d'autres cultures. A côté de périodes d'expatriation longues, **de courtes périodes d'immersion de quelques semaines dans un système scolaire étranger** constituent des expériences que toute carrière devrait sans doute à moyen terme comporter.

ATELIER NUMÉRIQUE

Présidente : Aurélie Jean

Secrétaire générale : Brigitte Hazard

Préambule

Cet atelier répond en partie aux différentes remarques, observations et questions soulevées au cours et à l'issue du premier confinement, où tous les élèves et tous les professeurs de France se sont retrouvés connectés sur différentes plateformes numériques en substitution des cours en présentiel en salle de classe.

Nous sommes ici confrontés à un sujet majeur dans la **garantie de l'égalité de chaque élève à réussir**, dans des conditions similaires assurées ici par le numérique. Dans cette idée nous sommes également confrontés à une question importante, celle des **bonnes conditions de travail des professeurs** à travers un accompagnement dédié. Nous avons appris de ce premier confinement grâce à de nombreuses **données statistiques** sur tout le pays.

De ces analyses et des différents constats et retours d'expérience, un travail doit être réalisé pour agir en faveur d'un numérique **éthique, compris de tous, efficace, pertinent** et **visionnaire** pour construire en **confiance l'école de demain**. Cela passe bien évidemment par l'**équipement**, la **connexion**, les **compétences**, mais aussi les **ressources numériques pédagogiques** de manière générale.

Le travail de l'atelier se résume dans ces différents points :

Le numérique a été regardé de façon à dégager les conditions de ses **usages** à des fins :

- d'augmentation (au sens numérique) des pratiques des enseignants,
- d'amélioration des résultats et des compétences de chaque élève.

L'atelier a posé la question **des environnements numériques des enseignants, de leurs élèves et de leurs familles**, dans et hors du cadre scolaire lorsque l'élève réalise du travail personnel, ou que le professeur travaille sans la présence de ses élèves.

L'atelier a pris en compte la place du numérique dans l'**accompagnement des enfants** par leurs responsables légaux ainsi que dans les relations entre les enseignants et les parents.

Il a été également impératif de porter attention à **la montée en compétences** des élèves, de leurs familles et des enseignants. Compte tenu de l'importance prise par l'internet et les réseaux sociaux, l'éducation aux médias et à l'information étaient aussi dans le champ de l'atelier.

De manière évidente, l'atelier a considéré **les équipements individuels et collectifs**, personnels ou non, de même que la question des **supports**, des **ressources**, des **outils** et des **services numériques**, tant dans leur diversité, leur éthique, leur profusion, leur portage, ou encore leur harmonisation.

Enfin, l'atelier dans le cadre du levier « ouverture » a abordé **le numérique de l'avenir**, en ayant pour objectif de rester au service de la qualité des apprentissages (en lien étroit avec les **travaux de recherche et la EdTech**), de la question du lien de l'intelligence artificielle avec l'enseignement ainsi que du sujet de l'analyse des traces d'apprentissage,

L'atelier a fait le choix de ne pas aborder la question des données relatives aux parcours des élèves, mais s'est concentré sur les usages et les pratiques dans l'exercice du professeur, l'apprentissage de l'élève et l'accompagnement des représentants légaux.

Démarche suivie

Les participants ont été destinataires en amont :

d'un dossier décrivant chaque **problématique** et chaque **sujet** abordés au cours de chacune des 4 séances ;

- d'un **glossaire** proposant une définition des notions importantes en lien avec le sujet et potentiellement mentionnées au cours des discussions, afin de construire un registre de langue commun et un vocabulaire compris de tous ;
- d'un **dossier offrant différentes données** (observations et préconisations) relevant de l'éducation nationale ou d'une coopération interministérielle, de la cour des comptes ou du sénat, de l'IFE, du conseil scientifique et du CNESCO, de la recherche et de l'international. Chacune des séances a été initiée par un apport expert et par un état des propositions d'ores et déjà existantes dont celles des états généraux du numérique.

Les participants ont pu travailler lors de 5 séances de 2 heures (10, 16, 17 et 24 novembre ; 7 décembre) en plénière et en deux groupes d'échanges. Chaque séance proposait un axe de questionnement (voir ci-après) et conduisait au moins à 4 propositions.

L'atelier a été construit selon une progression, du thème le plus concret (les équipements) vers le thème le plus abstrait (les outils numériques et l'intelligence artificielle), en passant par les compétences et la transformation du métier de professeur. Tout participant absent ou ayant manqué de temps de parole pouvait envoyer sa contribution après la séance.

Lors d'une séance supplémentaire (la 5^{ème}) des témoignages de terrain ont permis d'éclairer certaines propositions et un sondage en direct a permis de les classer par ordre de préférence et de manière anonyme (ce sondage a été réitéré quelques jours plus tard afin de le proposer à tous les participants). Les propositions sont donc proposées ci-dessous selon les quatre axes de réflexion choisis et par ordre de préférence (les propositions sont numérotées en fonction de cet ordre).

Axe 1 : Comment équiper de manière équitable, pertinente et durable chaque élève, chaque professeur, et chaque lieu d'apprentissage ?

On entend par « équiper », le matériel individuel comme le collectif, les ENT, les systèmes d'exploitation, l'accessibilité à des logiciels bureautiques et à des services numériques spécifiques, la connexion et le débit. On prend en compte aussi des solutions comme la télévision, le Bluetooth, l'offline ...

Pour répondre aux urgences telles qu'elles se posent aujourd'hui, **la première attente est de connaître et donc évaluer l'équipement des élèves par un sondage lors de leur inscription en école et en EPLE**, renouvelable chaque année (car inclus dans un carnet numérique unique des élèves et de leurs familles) **afin d'identifier les besoins spécifiques en termes d'achat ou de prêt** ou de mettre en place les précautions techniques indispensables en cas d'utilisation de dispositifs personnels. L'atelier a également discuté de **l'équipement des personnels**, dans le cadre de la création d'une prime d'équipement informatique annuelle, proposition discutée dans le cadre du Grenelle de l'éducation. Il faut fournir **un référentiel d'équipement** (hard et soft) pour orienter les enseignants vers un socle minimal qui leur permette d'utiliser leur matériel à la maison et en classe.

La deuxième priorité est de mettre à niveau de manière pertinente et efficace l'équipement indispensable des écoles et des EPLE (socle numérique) à condition d'en organiser une cohérence locale prenant en compte : les besoins réels des personnels ; la maturité numérique de l'école ou de l'EPLE ; la répartition optimale l'équipement donc l'ergonomie de l'école ou de l'EPLE ; la complémentarité donc une accessibilité optimisée aux équipements numériques entre les établissements scolaires et les espaces extra scolaires (tiers-lieux solidaires et numériques pour les parents et les enseignants).

L'ensemble des écoles du premier degré et des établissements du second degré sont potentiellement concernés, et ce sur l'ensemble du territoire français, en fonction de leur niveau actuel d'équipement. Priorité doit être donnée au 1D, en particulier pour doter toutes les écoles d'un ENT si possible partagé

avec les collègues. Il faut en tout cas que les enseignants puissent donner leur avis et que l'ENT embarque les outils dont ils ont besoin (ce qui pourrait englober des outils dédiés au premier degré et d'autres spécifiques au second degré).

Cette mise à niveau est indissociable d'une autre demande qui est celle **d'assurer la durabilité de l'équipement scolaire, en mettant en place une maintenance à deux niveaux** :

- **Locale et rapide** (pendant le cours ou entre deux cours)
- **Territoriale** (à l'échelle d'un réseau) et **planifiée**

Le groupe prend en compte que la collectivité territoriale finance la part dévolue aux équipements et à leur maintenance, mais appuie sa recommandation sur le dispositif de cofinancement notamment proposé dans le cadre du plan de relance visant à soutenir et accompagner les collectivités compétentes.

Le manque de mobilisation et d'engagement des équipes pédagogiques ou bien encore l'insuffisante formation des enseignants (de façon à les rendre autonomes quant au choix de leurs outils et pour donner du sens aux usages), constituent les principaux risques d'échec de la mesure proposée.

Co-concevoir au niveau national un référentiel de services numériques déclinable en académie et dans les établissements scolaires afin de les centrer au mieux sur les besoins des utilisateurs (élèves et professeurs). En particulier il faut répondre aux besoins locaux et éclairés de la communauté éducative (à l'échelle d'une circonscription, d'un réseau d'écoles, de collèges et de lycées), récupérer les besoins énoncés à partir de référentiels nationaux et par des personnels formés, en particulier en permettant des achats directs de ressources pédagogiques (par exemple, en dotant les équipes d'enseignants à l'intérieur d'un établissement ou d'une école d'une carte-achat pour l'achat de ressources pédagogiques numériques, afin de s'assurer que les crédits dédiés aux ressources numériques sont adaptés aux besoins et entièrement consommés).

Le groupe a, en dernière proposition, souhaité que l'Institution privilégie la mise à disposition d'ordinateurs avec des systèmes d'exploitation libres et Open Source qui :

- sont gratuits
- nécessitent peu de maintenance
- sont plus simples d'utilisation
- ont un risque faible vis-à-vis des virus informatiques

On notera que ce serait également une belle mise en avant des compétences françaises reconnues dans le développement des systèmes d'exploitation libre.

Axe 2 : Comment faire monter en compétences les élèves, les professeurs et les parents ?

L'atelier n'est pas revenu sur les avancées d'ores et déjà apportées par :

- La spécialité numérique et sciences informatiques (NSI)
- La préparation du CAPES informatique
- L'enseignement Sciences Numériques et Technologie (SNT)

L'atelier insiste sur le besoin de solutions pratiques et concrètes afin de former à grande échelle les acteurs du triangle élèves-professeurs-parents et d'éviter toute exclusion numérique. Le numérique constitue une compétence mais il doit aussi être envisagé comme vecteur de formation. Durant le confinement, dans le premier degré, plus de deux tiers des enseignants ont bénéficié d'une formation à distance.

La formation des enseignants doit permettre le développement de leur culture et de leur éthique numériques et le développement de leurs compétences numériques, dont le développement de la pensée informatique afin de permettre à chaque enseignant de développer un positionnement critique et éclairé face au numérique dans la société mais aussi dans son intégration en classe et d'être en disposition d'intégrer de manière effective des usages du numérique dans des activités d'apprentissage dans sa discipline.

La première priorité doit être donnée à la création, **la formation et l'animation d'un réseau d'acteurs numériques pédagogiques locaux. Dans le 1^{er} degré, à ce titre les eRUN** ont à porter cette formation de proximité, à condition qu'on leur reconnaisse plus facilement un rôle pédagogique.

Concernant le second degré, d'autres ateliers du Grenelle peuvent converger sur ce point, tant sous l'angle d'une évolution de carrière vers du pilotage que sous l'angle d'une valorisation de compétences acquises au cours de la carrière : il s'agirait de **proposer au sein des EPLE à un enseignant une évolution de ses missions sur tout ou partie de son service** qu'il consacrerait au pilotage du projet numérique de l'école ou de l'EPLE.

La précaution sera d'animer ces réseaux, de les outiller, de les former régulièrement afin qu'ils conservent un temps d'avance et que leur expertise ne soit pas démentie dans la durée.

La deuxième priorité porte sur des modalités de formation au numérique, par le numérique via une plateforme ouverte et collaborative. Si on permettait aux enseignants, plus précocement (formation initiale), plus fréquemment (formation continue permanente) et plus aisément de se former via le numérique, cela changerait leur regard sur l'apprentissage et sur l'hybridation. Cela pourrait passer par **la mise en place d'une plateforme d'accès à des parcours de formation, unique, ouverte et collaborative** conjuguant une ligne éditoriale et des appels à contributions même extérieures à l'éducation nationale. Cette action, dans son acception la plus basique mais aussi la plus élargie permettrait d'offrir aux enseignants un portail unique référençant des parcours d'ingénierie pédagogique à distance pouvant exister par exemple à l'université ou au sein d'organismes de formation afin d'hybrider l'offre de formation du ministère avec ces contenus. Aujourd'hui pour un enseignant dans sa classe cette cartographie n'existe pas.

Mais l'atelier tient à mettre cette proposition en lien avec le fait que le compte personnel de formation n'est pas en euros pour les enseignants, lesquels doivent donc toujours se former *via* l'Institution et que *l'open badge* a été un dispositif mal perçu. Il s'agit ici de valoriser tout temps de formation.

Faire de PIX un outil systématique et obligatoire d'auto positionnement, de formation et de certification des compétences numériques des personnels et des élèves, afin de favoriser la progression des compétences numériques.

Enfin, il a été choisi comme dernière priorité de mettre en place des **lieux collaboratifs à destination des parents**, associant les professeurs et les élèves pour améliorer la co-formation et remédier à l'illectronisme. On peut aisément rapprocher cette proposition de celle des espaces scolaires et des tiers-lieux par exemple, évoqués précédemment.

Axe 3 : Comment le numérique peut-il et va-t-il changer le métier d'enseignant ?

L'atelier tient à positionner la réflexion relative aux deux prochains axes au fait que l'école est confrontée à un sujet majeur dans la garantie de l'égalité de chaque élève à réussir, dans des conditions similaires assurées ici par le numérique, et dans les bonnes conditions de travail des professeurs à travers un accompagnement dédié. Nous avons appris de ce premier confinement grâce à de nombreuses données statistiques sur tout le pays.

Pour inverser les tendances néfastes à l'égalité des chances et des réussites, il convient de choisir une action rapide immédiate, par le numérique, au-delà de l'équipement et la formation, mais par une transformation possible du métier d'enseignant et des ressources numériques.

Il s'agit de travailler en concertation avec les professeurs à co-construire un référentiel métier décrivant les compétences numériques adaptées aux évolutions induites par le numérique. L'atelier a pris en compte la façon dont le métier d'enseignant a déjà changé, à la faveur de l'introduction contrainte des outils numériques dans le contexte de la crise sanitaire et du confinement. Mais les participants ont vu aussi dans cette réflexion un moyen de donner l'opportunité aux professeurs eux-mêmes de redessiner les contours de leurs missions.

Les opinions s'agissant de l'intérêt du numérique sont particulièrement positives en ce qui concerne la possibilité de rendre les cours plus attractifs et préparer des séquences pédagogiques. Mais elles reculent dès lors qu'il s'agit de favoriser l'autonomie, de faire progresser l'élève ou encore d'accompagner le travail personnel de l'élève.

Face à ces craintes, ce qui a été exprimé par les enseignants et les membres du collège des syndicats, en toute première proposition, c'est de travailler en concertation avec les professeurs à construire un référentiel décrivant finement les compétences numériques éducatives professionnelles et les gestes professionnels adaptés aux évolutions induites par le numérique et qui en tirent parti. Cela permettrait de dépasser les croyances ou les peurs concernant le développement de ces usages dans les classes tant dans ses usages sociaux, leur transposition dans l'univers professionnel ou les usages en termes d'apprentissages disciplinaires.

Ce besoin de clarifier avec les enseignants ce métier qui tire parti du numérique croise deux autres propositions moins choisies lors du sondage (positions 3 et 4) :

Clarifier avec entre autres l'aide des chercheurs et des inspecteurs, les limites et les apports du numérique aux apprentissages, définissant les conditions et la nature des apprentissages.

Promouvoir une ingénierie pédagogique en appui sur ce qu'apporte le numérique à une meilleure connaissance des élèves, par l'introduction de l'IA, l'analyse des traces d'apprentissage, dès la formation initiale des professeurs. Ces tâches pouvant être réalisées via ces outils numériques (personnalisation, parcours adaptatifs, ...), le professeur assure des missions de transmetteur et d'accompagnant en présence de ses élèves en classe. Cette ingénierie pédagogique réfléchie permet aussi de dégager du temps à consacrer aux élèves à besoins particuliers ou spécifiques dans le groupe classe.

L'autre priorité dégagée est de créer une communauté de recherche - co-conception, co-élaboration, co-évaluation - par des appels à projets nationaux (AAP), impulsés par la DNE et la DGESCO, intégrant dès la genèse du dépôt du dossier, des établissements et écoles partenaires ; les laboratoires s'engageraient à mettre à disposition des équipes mobilisées les résultats de la recherche ; cet engagement des enseignants seraient reconnus par l'éducation nationale. L'intérêt de ces dispositifs n'est pas en doute, en particulier pour une montée en compétences des enseignants. Mais un biais peut exister néanmoins dans la mesure où les chercheurs ont avant tout pour but de publier, ce qui peut les conduire à ne pas rechercher l'aboutissement concret d'un outil pour la réussite des apprentissages dès lors que leurs objectifs peuvent être atteints à un stade intermédiaire de développement de ces outils.

Ces propositions sont le résultat d'un constat que la recherche en numérique s'accélère avec une translation plus rapide et plus simple des résultats de recherche vers l'industrie. Ce qui impactera donc inévitablement le développement dans l'éducation des apports de l'Edtech. La proposition de développer un marché public de l'Edtech permettant aux éditeurs de développer les outils en accord avec les besoins des enseignants trouve donc toute sa place ici et ne sera pas reprise dans le quatrième axe.

Il est donc important que le monde de l'enseignement et de la recherche se rapprochent pour co-concevoir et co-tester afin de garantir une meilleure translation des résultats de recherche vers le milieu éducatif.

Axe 4 : Quels potentiels faut-il envisager et développer dans les outils, les ressources et les usages numériques en classe et hors la classe ?

Au cours de la séance discutant de cet axe, outre les participants habituels, l'atelier a accueilli Célia Rosentraub et Valérie Barthez, respectivement présidente et directrice des Editeurs de l'éducation.

Il faut trouver une économie pour développer, mettre à jour et diffuser les outils mis en place dans le cadre de programmes de recherche. Le chiffre d'affaires des activités numériques est encore très faible au regard du secteur de l'édition et même par comparaison avec celui de l'enseignement scolaire. De même, les ressources numériques ne représentent qu'un tiers du marché du numérique éducatif, les deux tiers restants étant occupés par les ENT.

Durant la première période de confinement, les classes virtuelles du CNED et les sites académiques ont été beaucoup utilisés. En revanche, l'exploitation des BRNE ou des cours Lumni a été très limitée alors que ces ressources sont extrêmement utiles pour les enseignants. Les ressources telles que

CanoTech et Etincel, qui font pourtant partie du paysage scolaire, ont été délaissées, ce qui peut aussi constituer une piste d'interrogation.

Le groupe a jugé nécessaire de revenir sur la **co-conception des prochaines générations d'outils et de ressources par les développeurs, les enseignants, les chercheurs, les éditeurs, voire les parents**, un apport du numérique pouvant certainement résider dans le suivi personnalisé des apprentissages, en aidant les familles dans le suivi scolaire.

Ces outils ont été jugés utiles mais perfectibles, étant entendu qu'ils doivent faire l'objet d'une vigilance particulière en termes de **protection des données**. Ainsi la proposition 4.4 vise à assurer la protection des données personnelles et des données d'éducation dont le caractère sensible n'est pas suffisamment appréhendé vis-à-vis des risques d'utilisation à des fins commerciales ou à des fins dangereuses à mesure que les outils se complexifient dans le temps.

Deux propositions émergent spécifiquement dans cet axe que l'on présentera dans cet ordre :

La mise en place d'une plate-forme gratuite, nationale, interactive et actualisée permettant un accès aux ressources en assurant leur curation, leur évaluation et leur actualisation. Cette idée de « Netflix de l'éducation » est une demande très forte de la part des enseignants. On sait sa mise en œuvre complexe puisque déjà testée et ayant conduit à un échec. Mais l'idée de cet accès resserré est à croiser avec des demandes formalisées dans les autres axes de réflexion où les enseignants souhaitaient mutualiser leurs scénarii pédagogiques et accéder à des parcours de formation clairement identifiés. Il s'agit de voir dans cette demande la nécessité de privilégier la l'intégration des ressources dans des parcours pédagogiques créés par les enseignants, en les valorisant et en les rémunérant. Il faut de toute façon prendre en compte cette demande et si elle n'aboutit pas, travailler à une meilleure communication autour du potentiel de l'ensemble des ressources publiques, privées, co-construites ou non, produites nationalement ou localement.

Donner de l'autonomie aux enseignants éclairés car formés et face à des ressources et des services bien identifiés, dans le choix des ressources numériques qu'ils souhaitent utiliser, en leur permettant de gérer des budgets spécifiques. Généralement, ses premiers critères de choix sont la gratuité de la ressource et la conformité avec le RGPD (règlement général de protection des données personnelles). Il devient donc crucial d'élargir les possibilités de choix des enseignants en les dotant de budgets spécifiques, selon un principe très simple, un peu comme des « comptes PayPal » qu'ils pourraient utiliser afin d'outiller leur classe. A défaut de la création de ce marché, les GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple et Microsoft) risquent de prendre la place.

Pour être complet, nous signalons, une proposition (4.5.) qui engage une nouvelle approche, permettant de favoriser la continuité entre le temps de l'enseignement et le « hors la classe ». Il s'agirait de mettre en place une agora éducative embarquant des outils adaptés, jouant un rôle nouveau d'accélérateur pour les devoirs, l'auto-évaluation, l'accompagnement des familles, l'ouverture sur le monde, les projets, l'enjeu de l'engagement par le mentorat des élèves plus âgés... Dans ce moment d'agora éducative, des rencontres avec les chercheurs et les innovateurs industriels serait un optimum en matière de découverte. Dans cet ensemble, les enseignants prendraient la place qu'ils décideraient en fonction des sujets abordés. Les personnels de direction et les directeurs d'écoles, en seraient les coordinateurs, pour articuler au mieux cette dynamique sur les territoires scolaires concernés.

ATELIER PROTECTION

Présidente : Marie France Monéger

Secrétaire général : Jérôme Grondeux

Les différentes réunions et les auditions réalisées par l'atelier ont souligné le nombre et l'importance des dispositifs déjà mis en place par l'Éducation nationale et les réponses d'ores et déjà apportées par le ministère aux problématiques évoquées par l'atelier.

Pour autant, elles ont aussi souligné, quelquefois même parmi les membres de l'atelier, la méconnaissance de ces dispositifs qui ne sont appréhendés, dans leur ensemble, que par quelques agents de haut niveau (par exemple l'inspecteur d'académie).

Dès lors, les échanges et idées proposées ont fait émerger différentes pistes ou orientations consistant prioritairement en des recentrages, des efforts indispensables de sensibilisation, d'information, de formation.

Ces efforts demanderont des mobilisations soutenues en termes de communication et de management autour de projets, tant en interne des établissements scolaires qu'avec des partenaires institutionnels ou associatifs.

Plus que des moyens matériels et financiers, ces projets demanderont de l'énergie, de la créativité ainsi que l'engagement de tous les acteurs de l'Éducation nationale, et ce à toutes les échelles.

Axe 1 : Améliorer les conditions de mise en œuvre de la mission de l'école sur la transmission et le partage des valeurs de la République

Il s'agit ici de réaffirmer la mission de l'Éducation nationale de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs de la République en l'explicitant, en lui donnant de la solennité, tant à l'attention des personnels de l'Éducation nationale qu'à celle des élèves et de leurs parents. Cette explicitation permet de mettre en avant la mission collective de l'Éducation nationale et vise à lutter contre la solitude des personnels qui portent les valeurs et principes de la République dans des contextes qui peuvent être difficiles.

Rendre plus explicite la mission de l'École porteuse des valeurs de la République auprès de l'ensemble de la communauté éducative :

Dans le cadre d'un **moment solennel d'entrée dans le métier**, prévoir le **rappel de la mission affirmée par le Code de l'Éducation** : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. » (Article L 111-1). Ce moment solennel serait le temps de la remise d'une carte professionnelle marquant l'appartenance du personnel au service public d'éducation.

Prévoir un rappel de la mission définie par l'article L 111-1 dans les circonstances suivantes :

- La réunion de pré-rentree pour les personnels. On y rappelle que tous les enseignements dans l'ensemble des disciplines, que l'ensemble de la vie scolaire, et que les activités proposées aux élèves (visites, rencontre avec des partenaires) sont concernés et structurés par cette mission. Cela s'ajoute au rappel des outils utiles aux personnels : Charte de la laïcité, vadémécum « la laïcité à l'école »...
- La première réunion entre les personnels de l'établissement et les parents d'élèves. Outre les rappels précédents, on ajoute la lecture et le commentaire des articles L 511-1 et L 511-2 du Code de l'Éducation : « Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches

- Munir les acteurs de l'Éducation nationale de documents permettant de résumer les procédures à suivre lorsque l'on est confronté à une remise en question liée aux valeurs de la République et aux missions d'un enseignant (sur le modèle des fiches proposées en annexe).
 - Améliorer le ressenti de protection chez les agents en développant l'information et la communication sur les équipes valeurs de la République, les équipes mobiles de sécurité, les services médico-sociaux, les services proposés par l'Autonome de solidarité laïque...
 - Créer des onglets ou rubriques « Valeurs de la République et protection » dans tous les sites et outils de communication (lettre des professeurs, etc.) de l'Éducation nationale afin de donner de la lisibilité au sujet et le présenter comme central, avec renvois pour les textes fondamentaux au portail national. Placer des renseignements avec des contacts précis sur les portails PIA (Portail Interactif Agents) sur les sites académiques.
 - Développer un accompagnement bienveillant, à l'écoute, notamment lorsqu'un personnel est en difficulté, mis en cause ou victime. Dans ce cas, organiser le lien avec les services de sécurité enquêteurs et la justice pour informer l'agent, dans le respect du code de procédure pénale, du suivi de son dossier et, à tout le moins, lui expliquer la procédure pour lutter contre le sentiment de solitude que connaît toute personne confrontée à ces difficultés.
- **Renforcer la formation initiale des personnels**
 - Renforcer, dans le nouvel oral (dit « oral 2) des concours de recrutement des personnels de l'Éducation nationale une dimension citoyenne forte et former les jurys. Il semblerait raisonnable d'exiger des candidats une connaissance de la Charte de la laïcité, du vademécum « laïcité à l'école », du vademécum « agir contre le racisme et l'antisémitisme », et une capacité à raisonner en mobilisant les principes dans des situations concrètes présentées par le jury.
 - Expliciter, en formation universitaire initiale, INSPE et IH2EF le parcours de formation laïcité et valeurs de la République : définition des valeurs de la République, notions juridiques, connaissance des droits et obligations, pédagogie de la laïcité, construction du parcours citoyen, de l'enseignement moral et civique, difficultés et rhétorique pouvant être portées par des élèves ou des parents d'élèves...
 - Favoriser et accroître la mise en œuvre des formations juridiques aux risques des métiers par l'institution et les partenaires reconnus tel que L'Autonome de Solidarité Laïque en regard du volet prévention tel que défini dans le cadre de la convention MEN 2012 à l'intention de l'ensemble des personnels du MEN.
- **Irriguer la formation continue en l'ouvrant aux soutiens internes et externes**
 - Renforcer le déploiement, pour être dans les objectifs du schéma directeur, des actions relatives aux valeurs de la République afin de développer une culture commune forte aux valeurs de la République.
 - Développer, localement, les échanges et partages de pratiques entre pairs (ex. visites et observation des cours donnés par des collègues plus expérimentés) en intégrant davantage les professeurs documentalistes. Ces actions, portées par la direction peuvent s'intégrer dans le projet d'établissement ou d'école.
 - Développer les projets de formation par bassin, au plus près des besoins des territoires, en impliquant les personnels quel que soit leur statut.
 - S'appuyer sur les Conseils école-collège pour développer la concertation entre primaire et secondaire (indépendamment -ou pas- du cycle 3) ce qui permet de mettre en avant les bonnes pratiques, partager les expériences ainsi que les ressources humaines.
 - Sur le modèle du « plan mathématiques » et du « plan français », mettre en place un « plan respecter autrui » pour la formation en Enseignement moral et civique visant à développer dans le premier degré l'expertise didactique, pédagogique et disciplinaire des formateurs et à faire évoluer les modalités d'accompagnement pédagogique des professeurs dans une liaison plus étroite avec le second degré, l'INSPE et l'Université.
 - Penser une démarche de territoire en organisant des formations croisées entre Éducation nationale et partenaires (collectivités locales, préfecture, services de sécurité, CAF, etc.). Outre une meilleure connaissance de chacun, ces formations peuvent avoir pour intérêt supplémentaire de faire se connaître les acteurs et faciliter le travail autour de thèmes et de

valeurs partagées. Elles permettent également de mettre à niveau la connaissance de certains sujets. Par ex, les forces de sécurité peuvent transmettre des connaissances sur des sujets juridiques.

- Renforcer la formation des personnels de direction, directeurs d'école, inspecteurs du premier degré et inspecteurs de toutes disciplines à la pédagogie de la laïcité afin de les aider dans leur rôle de soutien.
- Renforcer une formation spécifique de ces mêmes personnels à la mobilisation des instances, la gestion de crise et l'accompagnement de la gestion de crise par la mobilisation des dispositifs de sécurité et leur donner des outils, simples et clairs, par exemples des documents, fiches réflexe, arbres de décision (voir la proposition 2). Cette formation pourrait être co-construite par le MEN et le MIN et faire l'objet d'un plan de formation pluri-annuel pérenne.
- Dans le premier degré, ouvrir le conseil des maîtres à des intervenants extérieurs selon le besoin, par exemple, au maire.

Axe 3 : Protéger les personnels dans l'exercice de leur mission

- **Développer la prévention du risque**
- **Développer une veille numérique destinée à détecter toute mise en cause nominale des enseignants, afin de permettre une réaction rapide (cf article 18 du projet de la loi confortant le respect des principes de la République).**
- **Rappeler aux personnels la possibilité de saisir directement les équipes académiques valeurs de la République grâce à leur adresse générique (eavr@academie.fr), afin de pouvoir signaler des faits, des difficultés et obtenir conseil, aide, soutien et, le cas échéant, une intervention.**
- **Améliorer la protection et la sécurité des personnels**

Il s'agit ici d'améliorer l'articulation des dispositifs Éducation nationale, forces de sécurité et justice à toutes les échelles territoriales.

- **Encourager la participation de l'Éducation nationale aux groupes de partenariat opérationnel (GPO) de la police de sécurité publique. Instances locales (il en existe près d'un millier) souples, plurielles, elles constituent un outil pragmatique et réactif pour résoudre les difficultés au plus près des besoins et donnent, depuis leur mise en place en 2018, des résultats significatifs.**
- **Inciter les chefs d'établissement, directeurs d'école et inspecteurs premier degré, ainsi que les services de sécurité à demander/proposer :**
 - un soutien actif par des diagnostics de sûreté de l'école ou de l'établissement ; ce document écrit, réalisé par un référent sûreté de la police ou de la gendarmerie nationales porte un regard sur les risques particuliers d'un édifice en termes de malveillance. Les préconisations qui y sont formulées guident le chef d'établissement ou l'inspecteur du premier degré et le directeur d'école dans la sécurisation du site.
 - une présence de la police ou de la gendarmerie, en cas de besoin, et en lien avec la police municipale le cas échéant, aux abords d'un bâtiment scolaire ;
 - la protection d'un enseignant en cas de risque extrême ;
 - en toutes hypothèses, la nécessité de nouer des liens avec le renseignement territorial afin de faciliter, autant que faire se peut, la mission extrêmement difficile - mais indispensable - d'évaluation des risques.

- **Faciliter l'octroi de la protection fonctionnelle**

Il s'agit ici de répondre au double constat fait par l'atelier de l'ignorance, par les personnels, quelquefois de haut niveau, de ce dispositif et la critique de sa lourdeur par, notamment, les représentants du personnel.

- **Informers les personnels sur ce dispositif, commun à la fonction publique, destiné à les protéger et les accompagner lorsqu'ils sont victimes ou mis en cause (Cf. proposition 3).**
- **Former les personnels de direction à leurs rôles et responsabilité juridique et managériale lorsqu'un agent est victime ou mis en cause.**
- **Alléger la procédure et se fixer, en gestion, un objectif de délai de réponse court.**
- **Inciter les gestionnaires à accorder plus systématiquement le bénéfice de la protection fonctionnelle, au besoin en incluant des réserves ou en l'accordant à titre conservatoire, notamment pour tout agent victime d'une atteinte ou d'une mise en cause.**
- **Organiser un suivi du dispositif (par académie et au plan national) en présentant des statistiques annuelles et une évaluation de l'évolution du dispositif.**

**COMPTES
RENDUS
DES ATELIERS
DE L'INCUBATEUR
DU GRENELLE**



LEVIER RECONNAISSANCE

Mobilités

Reconnaissance

Valeurs
républicaines

Coopération



LEVIER RECONNAISSANCE

Atelier revalorisation

Présidente : Marie-Pierre Luigi
Secrétaire général : Guy Waïss

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 1

I. Introduction

Marie-Pierre LUIGI préside l'atelier avec Guy WAISS comme secrétaire général.

Après ouverture des travaux par Marie-Pierre LUIGI, Guy WAISS rappelle que l'atelier s'inscrit dans le cadre du Grenelle de l'éducation qui comporte dix ateliers articulés autour de quatre leviers. Cet atelier relève du levier Reconnaissance, comme l'atelier Ecoute et Proximité et l'atelier Encadrement.

Six collèges sont représentés dans chaque atelier : le collège de l'encadrement, le collège des professeurs, le collège du monde associatif et économique, le collège des familles et élèves, le collège des élus et collectivités et le collège des syndicats.

Après un tour de table des participants, Marie-Pierre LUIGI observe que l'atelier peut apparaître comme comportant des aspects techniques, mais qu'il permet de sortir d'un huis clos habituel pour solliciter l'opinion de la société civile. L'atelier vise à réfléchir à une revalorisation durable, au-delà de simples modifications techniques, pour trouver les principes de la reconnaissance. L'atelier sera nourri par les échanges et l'approfondissement des questions.

Guy WAISS ajoute que quatre réunions sont prévues et que les prochaines se tiendront le 25 novembre, le 9 décembre et le 16 décembre, toujours aux mêmes horaires (9 heures 30 – 12 heures 30). Au-delà de la revalorisation financière qui fera l'objet des deux premières réunions, en définissant les populations visées puis les éléments de rémunération à revaloriser, il conviendrait d'élargir les débats aux conditions d'exercice des enseignants puis à la place de l'enseignant dans la société française, afin de traiter les questions du statut financier, mais aussi du statut social.

Marie-Pierre LUIGI ajoute que les échanges pourront s'enrichir de la documentation transmise mais aussi des échanges instaurés entre les réunions.

Les participants seront ainsi invités à se connecter à un espace de partage Tribu pour déposer des documents et des contributions.

II. Présentation des éléments factuels d'évolution du salaire des enseignants

Guy WAISS indique qu'en 2018 le salaire médian des enseignants s'établissait à 2 450 euros et le salaire moyen à 2 800 euros, soit 2 500 euros nets par mois, contre un salaire médian de 1 789 euros et un salaire moyen de 2 228 euros en France. Le salaire des enseignants est toutefois plus faible en France que la moyenne des salaires des enseignants de l'Union européenne et de l'OCDE.

Marie-Pierre LUIGI présente les avancements des dernières années, avec la mise en place du PPCR (protocole parcours carrière et rémunération) qui aboutit à une revalorisation globale des grilles indiciaires et à des améliorations dans les perspectives de carrière. Une part importante des enseignants a été concernée par la mise en place du PPCR dont les effets seront ressentis jusqu'à 2021. Les enseignants du premier degré ont, en outre, bénéficié d'une revalorisation d'une indemnité annuelle (ISAE) de 400 à 1 200 euros. Pour le second degré, le taux des heures supplémentaires a été augmenté et les heures supplémentaires ont été défiscalisées. Dans l'éducation prioritaire plus, 47 000 enseignants ont bénéficié d'une revalorisation de l'indemnitaire, avec une prime annuelle passée de 2 300 euros en 2015 à 4 646 euros en septembre 2019.

Des annonces très récentes inscrites sur le budget 2021 prévoient 400 millions d'euros (500 millions en année pleine) pour augmenter les rémunérations des enseignants et autres, avec la création d'une prime d'attractivité qui sera versée aux enseignants en début de carrière (du deuxième au septième échelon), de manière dégressive selon l'avancement dans la carrière, et une prime informatique Marie-

Pierre LUIGI précise que cette prime sera versée pour l'équipement informatique des enseignants. Par ailleurs, les taux de promotion à la hors-classes augmenteront dès 2021 et des mesures catégorielles sont prévues pour les directeurs d'école et les personnels de direction.

Guy WAISS explique que les enseignants français gagnent moins que leurs collègues de l'OCDE et de l'Union européenne, particulièrement en début de carrière, d'où la prime d'attractivité. La seconde mesure relève plutôt des conditions d'exercice qui seront traitées dans la séance 3 de l'atelier.

Un représentant du collège encadrement suggère d'aborder également les compléments de service réalisés dans le cadre des GRETA, UFA, supérieur, etc. pour avoir une idée plus exacte des rémunérations.

Marie-Pierre LUIGI propose de travailler sur les priorités sans exclure aucun corps enseignant des échanges. Pour autant, il convient de s'interroger sur une éventuelle priorisation des populations enseignantes.

Guy WAISS précise qu'il existe quatre catégories d'enseignants : les agrégés représentent 6 % des enseignants les professeurs des écoles 43 %, les enseignants du second degré 42 % et les agents contractuels représentent 9 %. Les enseignants peuvent travailler à temps partiel ou à temps complet. Généralement, les hommes effectuent davantage d'heures supplémentaires et les femmes gagnent donc 13 % de moins que les hommes en moyenne alors que le système éducatif compte 70 % de femmes et 30 % d'hommes.

III. Premiers échanges

Une représentante du collège des syndicats constate que l'ISAE comprend une part fixe et une part variable et que les enseignants du second degré, souvent professeurs principaux, perçoivent une prime double alors que les professeurs du premier degré sont tous les professeurs principaux de leur classe.

Une réflexion doit être menée sur la hors classe. Le bilan social de l'Éducation nationale montre que 10 % des PE sont en hors classe contre 24 % des certifiés, en 2019.

Au-delà des enseignants, il convient de parler des AESH dont la revalorisation est plus que nécessaire, dans le cadre du Grenelle de l'éducation.

Un représentant du collège des syndicats revient sur le lien avec l'évolution du pouvoir d'achat : sur 20 ans, le pouvoir d'achat du SMIC a augmenté de 20 %, le pouvoir d'achat a augmenté de 15 % et le pouvoir d'achat de la fonction publique a diminué de 15 %. L'OCDE pointe une particularité de la France, du Royaume-Uni et de la Grèce, seuls pays où les enseignants ont un pouvoir d'achat en baisse.

Au-delà de la situation des AESH, il convient de prendre en compte que, dans l'enseignement privé sous contrat, les remplaçants sont des maîtres délégués rémunérés sur d'autres grilles. Le salaire indiciaire est inférieur au SMIC en début de carrière. Ces maîtres délégués sont 30 000 en France.

Un autre représentant du collège des syndicats attire l'attention de l'atelier sur la situation des médecins scolaires et des administratifs. L'objectif de l'atelier consiste à formuler des propositions présentant les niveaux de rémunération attendus après la revalorisation, pour chaque population. Actuellement, les enseignants commencent leur carrière, après cinq ans d'étude à 1 400 euros, soit seulement 200 euros de plus que le SMIC. Au-delà des constats, il convient de définir l'objectif final de l'atelier. Plusieurs difficultés se posent, sur le différentiel des rémunérations entre hommes et femmes ou sur la rémunération précaire de certains personnels.

Un autre représentant du collège des syndicats relève que les mesures PPCR ont été gelées en 2018, ce qui a retardé leur application. Il serait intéressant de regarder la fonction enseignante, au sein de la fonction publique. La rémunération repose sur le point d'indice qui n'est pas défini au sein de l'Éducation nationale. Une loi de programmation pluriannuelle engagera le gouvernement. Dans un CT ministériel, contre l'avis unanime des organisations syndicales, une deuxième heure supplémentaire ne peut être refusée si le chef d'établissement la demande : si les professeurs travaillent plus, il est normal qu'ils soient mieux rémunérés. Toute l'équipe éducative doit être revalorisée, AESH, CPE et Psy-EN inclus.

Un autre représentant du collège des syndicats rejoint l'expression de ses collègues. Sur le terrain, les mesures annoncées cette semaine n'ont pas été très bien perçues. La revalorisation doit être envisagée globalement, tout en distinguant les collèges : les professeurs certifiés et les professeurs des écoles ne

sont pas rémunérés de la même manière alors qu'ils exercent le même métier. Une grande différence existe par ailleurs entre les enseignants du premier et du second degré.

Une représentante du collège des Elus et Collectivités juge le critère du pouvoir d'achat pertinent. Il est également opportun d'associer la reconnaissance et la revalorisation. Avec les heures supplémentaires et les primes, les professeurs du second degré se situent au-dessus de la moyenne de l'OCDE, contrairement aux professeurs des écoles qui travaillent pourtant plus d'heures que leurs collègues européens. Un effort doit être réalisé sur la rémunération des professeurs du premier degré et, pour le début de carrière, sur l'attractivité afin de résorber le retard important en début de carrière, sans toutefois créer de hiatus entre les jeunes professeurs et les autres. Au bout de quelques années, un essoufflement ou une lassitude peut survenir et il convient de ne pas concentrer tous les efforts sur le début de carrière. Les contractuels permettent de recruter d'autres types d'enseignants et ils doivent être reconnus, notamment pour les compétences qu'ils ont acquises avant de devenir enseignants.

Une représentante du collège des professeurs observe que les enseignants du premier degré ont vraiment le sentiment de faire partie des parents pauvres : ils sont moins bien rémunérés, doivent être polyvalents dans leur fonction et ne s'appuient pas sur d'autres personnels, faute d'avoir des gestionnaires, des infirmières, des documentalistes, des surveillants, un secrétariat et un concierge : de ce fait, toutes les fonctions sont assumées par le directeur d'école et les enseignants. Le taux d'encadrement figure dans les plus faibles des pays de l'OCDE. Si les enseignants sont très enthousiastes, ils souffrent aussi d'un manque de reconnaissance, de paupérisation et de découragement. Les enseignants de premier degré relèvent de la catégorie des professions intermédiaires dans le classement INSEE, et non des professions intellectuelles supérieures, alors qu'ils ont un Bac+5.

Un représentant du collège encadrement souhaite intervenir sur la revalorisation des personnes contractuelles, souhaitant maintenir une distinction entre les personnels titulaires et contractuels, puisque les titulaires ont réussi un concours et sont astreints à une mobilité, ce qui n'est pas le cas des contractuels. Les attachés d'administration sont rémunérés 2 730 euros nets, soit l'équivalent d'un certifié.

Un représentant du collège familles et élèves considère que la reconnaissance est primordiale pour tous les enseignants et tout le personnel. La reconnaissance doit émaner de l'État et de la nation, mais elle existe d'ores et déjà de la part de tous les parents. La période actuelle met particulièrement en valeur le métier d'enseignant et les parents expriment une réelle reconnaissance vis-à-vis des enseignants qui réalisent des efforts conséquents, dans la période actuelle.

Un représentant du collège associatif et économique partage l'analyse sur la nécessité de revaloriser le métier. Les professeurs documentalistes ne disposent pas d'un corps d'agrégé et ne sont jamais professeurs principaux dans l'enseignement de second degré. Au-delà de la revalorisation, la reconnaissance peut passer par l'évolution du bien-être professionnel avec des prestations de loisirs, de culture ou d'accès à la billetterie de spectacles.

Un autre représentant du collège associatif et économique constate que les problématiques sont similaires dans le monde de l'éducation et dans le secteur privé. Il pense que le périmètre de l'atelier doit être défini : la discussion doit sans doute porter, au-delà du niveau, sur la tendance actuelle de la masse salariale de l'Éducation nationale, sachant que toutes les administrations souhaitent bénéficier d'une revalorisation salariale mais qu'il serait nécessaire d'en connaître les effets sur le budget de l'État.

IV. Réflexions sur la définition du périmètre

Marie-Pierre LUIGI confirme que l'objectif de l'atelier doit être défini et le périmètre circonscrit. Au sein de la fonction publique d'État, les enseignants endossent beaucoup de responsabilités, ont un niveau d'études au niveau Bac +5 ou plus, et ne sont pas rémunérés à hauteur de leurs attentes, surtout en début de carrière. Il convient d'arrêter des principes. L'évolution du pouvoir d'achat peut être un principe : l'évolution du salaire des enseignants doit-elle être liée à l'évolution du pouvoir d'achat ? Faut-il ériger comme principe des éléments de comparaison internationale, au sein de la fonction publique d'État ou entre les corps enseignants ?

Guy WAISS reconnaît que la question de la masse salariale globale de l'Éducation nationale ne peut être éludée : cette masse salariale augmente puisque la population des enseignants vieillit. Au-delà d'une revalorisation générale, il convient de s'interroger sur le différentiel possible entre un titulaire et

un contractuel ou entre un enseignant du premier degré et du second degré. Il conviendra également de réfléchir à un éventuel élargissement de la réflexion à d'autres catégories comme les CPE ou les AESH. Lorsque des collègues bénéficient déjà d'une réelle expérience professionnelle antérieure, la question de leur rémunération à leur début se pose aussi. Un rapport sur les troisièmes concours a été rédigé : ces collègues viennent après une carrière dans le privé, par vocation, mais déplorent le différentiel fort de rémunération. Ces questions doivent être discutées librement, sans procéder à un calcul précis.

Un représentant du collège des syndicats constate les axes d'inégalités, entre premier et second degrés par exemple. La moindre valorisation dans l'Éducation nationale coûte toujours très cher, compte tenu du nombre de personnes concernées, et est souvent reportée. La nation doit décider de ce qu'elle veut investir pour l'éducation. S'il n'est pas impossible de définir des priorités, par exemple sur le début de carrière, la dynamique de revalorisation ne peut toutefois exclure personne sinon l'impact de cette exclusion sera négatif.

Guy WAISS précise que l'investissement de la France dans l'éducation s'élève à 6,7 % du PIB, en incluant la formation continue. L'investissement éducatif d'un pays comprend plusieurs composantes : l'investissement de l'État, celui des collectivités territoriales, des CAF, celui des entreprises et celui des usagers. Le pourcentage du PIB consacré à l'investissement dans l'éducation est ainsi plus important aux États-Unis, mais l'investissement y est principalement supporté par l'utilisateur. En France, 75 % de la dépense est assumée par l'État et les collectivités territoriales. Chaque mesure prise pour les personnels de l'Éducation nationale pèse directement sur le budget de l'État.

Une représentante du collège des professeurs considère que le nombre d'enseignants ne doit pas conduire à la résignation. Les jeunes doivent bénéficier d'une éducation de qualité.

Guy WAISS considère que le nombre d'enseignants ne constitue pas un frein, mais doit tout de même être considéré dans la problématique.

Marie-Pierre LUIGI signale que le travail doit porter sur l'attractivité : certaines mesures peuvent ne pas représenter un coût, mais un investissement en assurant la couverture des postes proposés avec des professionnels de qualité, et reconnus tout au long de leur carrière.

Pour les enseignants, les participants ont mis en avant les problématiques rencontrées par les professeurs des écoles et, en leur sein, par les directeurs d'école.

Une représentante des élus et collectivités constate qu'il y a toujours un débat au niveau européen sur la considération de certains types de dépenses dans l'éducation comme un investissement et non comme un coût. La notion de reconnaissance repose sur la proximité, mais aussi sur la prise en compte de l'engagement du professeur. Il conviendrait peut-être que les participants expriment leurs priorités.

Guy WAISS constate que les différenciations qui surviennent chez les enseignants sont liées aux territoires dans lesquels ils enseignent, à l'indemnité pour mission particulière dans les collèges et lycées, et aux heures supplémentaires réalisées et donc du temps travaillé.

Un représentant du collège encadrement est proviseur en éducation prioritaire en lycée professionnel : l'apprentissage public se développe fortement et la difficulté consiste à trouver les enseignants volontaires pour s'engager sur cette voie de formation. La formation continue des adultes représente également des missions supplémentaires données à des enseignants, ce qui peut les conduire à travailler 25 ou 27 heures par semaine, et les éloigne du salaire de base. Il serait intéressant de connaître les chiffres relatifs aux autorisations de cumul d'emplois qui existent pour l'apprentissage ou le travail dans le privé, lorsque les enseignants veulent compléter leur rémunération de base. Le décret du 20 août 2014 relatif aux missions des enseignants doit être précisé : que demande-t-on aux enseignants ? L'engagement dans les projets n'est pas reconnu et n'est pas valorisé, notamment lorsqu'un enseignant s'investit pour organiser un voyage à l'étranger, par exemple.

Marie-Pierre LUIGI comprend que les attentes vis-à-vis des enseignants en lycée professionnel doivent peut-être être redéfinies en intégrant les modalités relatives à l'apprentissage et à la formation continue.

Un représentant du collège encadrement précise que les enseignants souhaitent pouvoir intégrer ces fonctions dans le service de 18 heures soit représenter des missions supplémentaires. Le PPCR a introduit de l'équité, mais comprend des quotas difficiles à expliquer. Maintenir l'engagement sans enveloppe, même symbolique, s'avère parfois difficile.

Une représentante du collège encadrement, inspectrice pour le premier degré, a la responsabilité hiérarchique de 475 enseignants avec 7 300 élèves sur la circonscription de Bondy et ne connaît pas

la moitié de ses enseignants. Elle ne peut donc valoriser leur travail et lisse tout le monde, quel que soit le niveau d'engagement de l'enseignant. Les heures supplémentaires n'existent pas dans le premier degré : à mission supplémentaire, les enseignants ne sont donc pas mieux rémunérés. Si les enseignants font un voyage scolaire avec nuitée ou mènent un projet particulier, ils ne peuvent pas en être remerciés financièrement. Un déficit de formateurs existe dans le premier degré puisque trois conseillers pédagogiques doivent encadrer 475 enseignants en gagnant moins qu'un enseignant en éducation prioritaire renforcée.

V. Prolongements et perspectives

Marie-Pierre LUIGI considère que des questionnements ressortent sur trois points :

- l'entrée dans le métier, avec la définition du bon niveau de rémunération par rapport au repère du SMIC, par exemple,
- le parallèle entre les professeurs des écoles et les professeurs certifiés du second degré et l'éventuelle création d'un outil indemnitaire pour les professeurs des écoles,
- les contractuels avec les questions relatives à un parallèle dans la rémunération entre contractuels et titulaires et au statut, avec la possibilité d'un avancement contractuel désolidarisé de la perspective du concours, si les contractuels ne souhaitent pas passer le concours.

Un représentant du collège des syndicats revient sur le traitement des heures supplémentaires et de la reconnaissance des missions et du temps de travail consacré aux missions. La dernière étude sur le temps de travail des enseignants date de 10 ans et montrait que les enseignants travaillaient 41 ou 42 heures par semaine.

Une représentante du collège des syndicats relève que le Ministre a parlé d'un plan de programmation de revalorisation qui doit concerner l'ensemble des personnels, et non seulement le début de carrière et les professeurs des écoles, même si des problèmes se posent sur ces deux points. Il importe en outre de prévoir une revalorisation indiciaire et non seulement à travers des primes.

Guy WAISS note qu'une revalorisation indiciaire peut concerner toute la fonction publique.

Une représentante du collège des syndicats observe que cette revalorisation peut également passer par une refonte des grilles.

Un représentant du collège des syndicats relève qu'en 1981, un certifié stagiaire percevait 2 SMIC en début de carrière, sachant que le statut de professeur des écoles n'existait pas encore, contre 1,2 SMIC actuellement pour les certifiés stagiaires et les PE. Pour la première fois, en 2019 les enseignants bénéficiaient de la prime d'activité. L'entrée dans le métier, avec des pré-recrutements, pourrait renforcer l'attractivité. La situation des contractuels doit être considérée sous deux angles, pour les contractuels jeunes et ceux qui ont déjà une expérience professionnelle, sachant que les contractuels pourraient bénéficier d'une bonification d'ancienneté quand ils passent le concours. Avec une loi de programmation, les sommes en jeu seront définies année après année.

Un autre représentant du collège des syndicats indique que la revalorisation doit se pencher sur les spécificités de certains corps. Le parallèle entre le premier et le second degré ne peut être total puisque les missions diffèrent. La revalorisation peut intervenir sur l'indiciaire en tenant compte des points communs et des différences. Une indemnité de vie scolaire pourrait être imaginée, pour les enseignants du premier degré, ainsi qu'une indemnité pour les classes à effectifs lourds ou pour les classes à multiples niveaux. Lors des réunions de liaison entre le collège et le primaire, les enseignants du second degré perçoivent des heures supplémentaires, contrairement à ceux du premier degré qui remplissent pourtant bien des missions en plus de l'enseignement et démontrent un engagement bien plus fort que ce que les textes prévoient.

Un autre représentant du collège des syndicats souligne qu'une forte revalorisation de l'ensemble des personnels est attendue. Le montant de l'enveloppe doit être défini, avant toute chose. Il convient de trouver le moyen de résoudre les problématiques en début de carrière et entre le premier degré et le second degré, sans que ceci intervienne au détriment des professeurs certifiés.

Un représentant du collège encadrement considère que la progression salariale pourrait être identique entre le premier et le second degré. Les outils indemnitaires existent déjà avec l'ISAE, mais pourraient

être augmentés. Enfin, des grilles spécifiques existent déjà pour les contractuels dans les académies. Il serait peut-être pertinent de mieux prendre en compte l'expérience professionnelle précédente des contractuels et des titulaires du troisième concours.

Guy WAISS propose de mettre sur l'espace partagé des documents pour étayer les différents sujets. L'atelier se veut un laboratoire d'idées et les discussions seront bien plus précises et techniques dans le cadre de l'agenda social normal.

Marie-Pierre LUIGI remercie les participants pour leur implication dans cette séance.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 2

I. Introduction

Marie-Pierre LUIGI indique qu'un accès à l'espace Tribu a été proposé aux participants : une documentation s'y trouve, avec des informations chiffrées issues d'une publication très récente l'état de l'école avec les données 2019.

Il sera proposé, dans cette séance, de discuter des éléments qui doivent faire la différence, au sein de la rémunération des enseignants, en parlant des territoires (lieux d'éducation prioritaire, professeurs affectés dans le rural et dans l'Outre-mer), mais aussi des fonctions exercées et du temps de travail, de la formation et de l'innovation. Si la séance du jour est consacrée à la rémunération tandis que les suivantes s'intéresseront aux conditions d'exercice du métier et à l'image et au statut de l'enseignant dans la société, les participants peuvent aborder ces sujets dès maintenant.

Guy WAISS présente quelques chiffres sur l'éducation prioritaire, les départements et régions d'Outre-mer et sur le rural isolé. Concernant l'éducation prioritaire, 120 000 enseignants, CPE et Psy-EN travaillent en REP ou REP+ (75 000 en REP et 45 000 en REP+) et bénéficient de conditions spécifiques de rémunération. En REP, l'indemnité brute annuelle s'élève à 1 734 euros et à 4 646 euros en REP+.

Dans les départements et régions d'Outre-mer, toute la fonction publique bénéficie d'une rémunération supplémentaire : un peu plus de 5 % des enseignants exercent dans les départements et régions d'Outre-mer (5,1 % dans le premier degré et 5,6 % dans le second degré).

Les contrats locaux d'enseignement pourraient intégrer des établissements se trouvant dans le rural isolé : selon la définition INSEE, 25 000 collègues du premier degré travaillent dans le rural isolé (7 % des collègues de cette catégorie dont 86 % de femmes) et 10 500 collègues du second degré (2,2 % des professeurs). L'ancienneté de ces collègues est assez proche de celle des enseignants en milieu urbain. Pour le moment, cette catégorie ne bénéficie pas d'une rémunération particulière.

Marie-Pierre LUIGI souhaite que tous les collègues puissent s'exprimer lors de ces séances.

II. Echanges autour des différences entre les territoires

Un représentant du collège encadrement relève que la difficulté relative à l'éducation prioritaire a trait à l'évolution de la carte et au fait d'avoir des établissements avec des caractéristiques proches qui ne relèvent pas de l'éducation prioritaire. La question de la définition des frontières se pose et requiert des analyses plus nuancées de certains territoires.

Le rural isolé concerne très peu de territoires, alors même que ces territoires se trouvent dans une problématique d'accès à la culture et à la formation. Il semble difficile de caractériser ces territoires puisque certains départements denses comprennent des territoires ruraux. Il faudrait alors aborder la question sous le biais de réseau, notamment pour les écoles rurales isolées des réseaux.

Le document indique que la rémunération dans les Outre-mer est valorisée en termes indemnitaires alors que le complément intervient sur la rémunération indiciaire.

Guy WAISS rappelle que s'agissant des REP et des REP+ les sommes indiquées plus haut sont bien de l'indemnitaire et non pas de l'indiciaire.

Un représentant du collège encadrement juge la différence importante entre l'éducation prioritaire et les établissements qui n'en font pas partie, d'autant que les caractéristiques ne sont pas si diverses. Les cartes devraient être réactualisées plus régulièrement et les cartographies de l'éducation prioritaire devraient être plus flexibles.

Un autre représentant du collège encadrement ajoute que les enseignants en éducation prioritaire bénéficient en outre de 10 % de temps de travail en moins et d'une ancienneté accélérée. Ces enseignants ont besoin de plus de visibilité et le statut ne doit pas être modifié. Trois académies réalisent une expérimentation sur les nouveaux contrats locaux d'accompagnement, c'est bien mais il sera difficile de conserver les enseignants en REP ou REP+ sans visibilité dans le temps. Toutes ces questions doivent être traitées sous l'angle de la mobilité et de l'attractivité des postes. La mobilité risque d'être importante dans les REP sans visibilité et reconnaissance.

Une représentante du collège des professeurs qui exerce dans une école en ZRR (zone rurale de revitalisation) considère que les principaux problèmes sont liés au nombre de classes de niveaux, avec parfois un niveau unique de la moyenne section au CM2, ainsi qu'aux problématiques financières de la commune. Quand un enseignant se trouve seul dans une école, il est confronté seul aux difficultés et ne peut échanger avec des collègues. Dans son secteur, une association a été créée il y a 25 ans pour toutes les écoles de l'ancienne communauté de communes (10 écoles) pour pallier les difficultés des enseignants liées à l'isolement. Ils se réunissent plusieurs fois par an, notamment pour construire ensemble le projet d'école, mais aussi pour les élèves qui se trouvent loin des lieux de culture et des lieux d'exercice sportif, en faisant intervenir une troupe de théâtre ou en organisant des événements sportifs communs. Dans ces écoles, l'enseignant est parfois seul face aux parents et à la municipalité. Certains inspecteurs souhaitent disposer de moyens pour récompenser les enseignants, mais ce point est problématique puisque l'inspecteur ne sera pas toujours en mesure de relever tout ce que les enseignants peuvent faire. En milieu rural, avec une classe unique, il est impossible d'organiser une classe découverte. Les critères choisis ne pourront correspondre à tous les enseignants.

Guy WAISS demande si l'association relève d'un regroupement pédagogique intégré ou dispersé ?

Une représentante du collège des professeurs répond par la négative : il s'agit bien d'une association. Si des regroupements pédagogiques avaient été mis en place, des classes auraient été regroupées et surtout, les élèves auraient dû parcourir des distances importantes, puisque les écoles se trouvent parfois à 20 kilomètres les unes des autres. Actuellement, certains élèves effectuent déjà 25 minutes de transport en bus pour venir à l'école.

Une autre représentante du collège des professeurs a exercé en lycée et pense que les enseignants sont conscients de la difficulté du travail des enseignants de collège REP ou REP+ et ne pense pas que les valorisations salariales sont mal interprétées par les collègues. Cette revalorisation semble normale. Le travail des équipes pédagogiques et l'apprentissage en REP construit les élèves dans le regard à l'autre, plus que les autres établissements, même si les élèves n'ont pas eu la même préparation scolaire quand ils arrivent au lycée. Il convient peut-être de revoir la carte des territoires et de réévaluer les moyens alloués dans les établissements scolaires. L'expérience est difficile à transmettre et les liaisons entre établissements pourraient peut-être être plus fortes.

Un représentant du collège associatif et économique constate que le coût de la vie est plus cher dans certains lieux. Pour se loger, les professeurs ne peuvent même pas louer un studio en début de carrière, à Paris, alors qu'ils pourraient louer un deux-pièces dans l'académie de Poitiers. Le coût de la vie est bien plus élevé en région parisienne.

Guy WAISS note qu'une indemnité de résidence existe, même si la différenciation est faible entre les trois zones.

Un représentant du collège associatif et économique ajoute que, au-delà du prix du logement, tout dépend aussi des commerces disponibles à proximité (petites épiceries ou grandes surfaces).

Un représentant du collège familles et élèves estime que le plus important pour les parents réside dans la stabilité d'une équipe. Quelle que soit la zone, l'équipe a besoin de visibilité pour conserver sa motivation. Il convient donc de consolider l'attractivité pour que chaque territoire puisse profiter du dispositif de manière équitable. La visibilité contribue certainement à la stabilité des équipes.

L'importance de l'enseignement français à l'étranger n'a par ailleurs pas été soulignée alors que cet enseignement offre de nouvelles perspectives aux enseignants.

Une représentante du collège des élus et collectivités souhaite tout d'abord réaffirmer son attachement au soutien des REP et REP+, avec le dédoublement des classes. Les dispositifs doivent effectivement être régulièrement réévalués, mais l'adhésion au dédoublement est forte et ce dispositif permet de lutter contre l'analphabétisme et les inégalités scolaires. Les changements brutaux seraient problématiques, notamment pour l'attractivité du métier. Les critères de la prime au mérite devraient être objectivés, en fonction des zones et des défis à relever, pour que les professeurs sachent quelles sont les attentes. Il

conviendrait en outre que les professeurs contribuent à l'élaboration de ces critères avec l'inspecteur, pour sortir de la verticalité.

Relayant la proposition de Jean-Pierre Obin, ancien inspecteur général, elle considère que s'il faut donner plus de moyens aux zones prioritaires, cette logique peut avoir un effet pervers puisqu'elle ne favorise pas la mixité sociale : un critère devrait favoriser l'introduction de plus de mixité sociale par le directeur ou les autorités académiques, avec plus de moyens pédagogiques.

Un représentant du collège des syndicats considère que le lieu d'exercice doit donner lieu à une différence pour marquer l'engagement et la difficulté de l'exercice en REP et REP+. Une expérimentation est réalisée pour ajuster la carte des zones d'éducation prioritaire et cet exercice est intéressant, puisqu'il porte sur les écoles en difficulté. Toutefois des collègues peuvent exercer dans des zones considérées comme « normales et sans difficulté » alors qu'il peut se produire qu'il y ait 30 élèves de cycle 3 sur deux niveaux avec une allophone et un élève avec une AESH. Une indemnité pour classe à effectif lourd pourrait être envisagée, ainsi que pour classe à multiples niveaux, puisque ces deux points constituent des difficultés et que dans les lycées il a y a bien des pondérations de service pour effectifs lourds. Le coût de la vie est un sujet qui a été évoqué dans le cadre du dialogue social, notamment dans les zones frontalières, ce qui pose problème pour conserver les enseignants.

Guy WAISS confirme la difficulté de pourvoir des postes dans les zones frontalières, à cause du coût de la vie trop élevé (exemple en Haute-Savoie).

Une représentante du collège des syndicats considère qu'une plus grande souplesse semble nécessaire dans la désignation des zones REP et REP+. La carte devrait être revue de manière bien plus attentive. La question du coût de la vie a été abordée dans des discussions avec la DRGH l'année précédente et l'indemnité de résidence est versée en fonction d'une carte qui date de 1950. Ce point doit être revu, puisque certains postes sont très difficiles à pourvoir, notamment en Haute-Savoie.

Un représentant du collège des syndicats souhaite intervenir sur la méthode : l'atelier devait se pencher sur les éléments relatifs à la rémunération et à la revalorisation. Une différence est apparue avec le reste de la fonction publique et l'objectif devrait viser à répondre à cette problématique, pour l'ensemble des enseignants. Discuter du lieu d'exercice relève d'une autre discussion. La transparence et l'équité sont nécessaires. Comme les représentants du personnel sont maintenant exclus des échanges sur les promotions, la transparence n'existe plus. Des établissements n'accueillent que des élèves défavorisés et d'autres uniquement des élèves favorisés, du fait du marquage territorial. Un problème d'attractivité et de répartition des enseignants sur le territoire se pose donc.

Plusieurs leviers sont possibles : la refonte des grilles indiciaires, la valeur du point d'indice et la logique basée sur l'indemnitaire socle (comme la prime d'attractivité). La reconnaissance de certains professeurs pour leur engagement doit être distincte de la revalorisation générale.

Guy WAISS a bien noté, lors de la précédente réunion, que les représentants du collège des syndicats étaient favorables aux éléments socles et les remarques sur les différences entre premier et second degré. Au-delà de ces éléments, la question abordée ce jour porte sur les difficultés particulières rencontrées par certains enseignants.

Un représentant du collège des syndicats considère que ces éléments ne relèvent pas de la revalorisation.

Un autre représentant du collège des syndicats observe que la discussion doit porter sur le temps long. La question des territoires est désormais actée par tous, ce qui n'était pas forcément le cas précédemment. Le principe des territoires est important. Différencier n'est pas trier, mais reconnaître des choses qui peuvent être objectivées. Les collègues ne viennent plus dans la fonction publique en général et dans l'Éducation nationale en particulier à cause de la rémunération proposée. S'ils quittent l'enseignement, ils ne le font toutefois pas à cause des questions de salaires mais à cause du sens du travail. La rémunération a une fonction de reconnaissance, mais aussi de pilotage du système : l'employeur doit se servir des outils à disposition pour pourvoir les postes vacants. L'évaluation doit être déconnectée de l'avancement des collègues et l'inspection doit être positionnée dans l'accompagnement et l'encouragement : les enseignants doivent pouvoir solliciter l'expertise de l'Inspection sans encourir un risque de carrière.

Au-delà du socle, le complémentaire doit être lisible et partagé avec la société, pour renouer avec le consensus avec la société. La lisibilité est nécessaire pour que les enseignants puissent faire des choix de carrière éclairés. Cette question de l'argent se greffe à des mutations culturelles que l'institution n'a pas encore pu faire.

Guy WAISS souhaite savoir si l'indemnitaire doit dépendre ou non de l'évaluation, en réponse à l'intervention précédente.

Un représentant du collège des syndicats répond que le CIA est plafonné à 15 % pour les attachés. Il souhaite évoquer le « marché noir des heures supplémentaires » : si les collègues réalisent des heures supplémentaires et sont payés pour ces heures, s'ils sont libres de choisir leur mission complémentaire et que l'équilibre femmes-hommes est respecté, le point ne devrait pas poser problème, s'il s'applique en toute transparence.

Un autre représentant du collège des syndicats s'interroge sur le mérite en enseignement, sur les critères d'évaluation et sur la reconnaissance. Le système d'évaluation par l'inspecteur, dans le cadre de PPCR, doit effectivement être déconnecté de l'avancement puisque les enseignants cherchent plutôt à cacher leurs éventuelles faiblesses au cours de l'évaluation pour bénéficier de l'avancement plutôt qu'être dans une démarche de progrès professionnel. De ce fait, les enseignants hésitent à demander l'accompagnement de l'inspection quand ils se trouvent en difficulté.

Dans l'enseignement privé sous contrat, les missions complémentaires s'accumulent et le mérite ne doit pas être uniquement connecté à ces missions annexes à l'enseignement, même si elles sont précieuses.

Le mérite pourrait résider dans la reconnaissance de l'investissement supplémentaire, au-delà des obligations strictes. Avec les années, les missions se sont alourdies, ce que ne mesure pas l'INSEE dans son enquête en 2010 sur l'évaluation du temps de travail des enseignants et les réunions se multiplient. Reconnaître la hausse du temps de travail ne sera que juste. En entreprise, quand les salariés travaillent plus, leurs heures supplémentaires sont payées, ce qui n'est pas le cas dans le premier degré, malgré les 108 heures forfaitaires.

Enfin, le temps de formation professionnelle doit être rémunéré – de manière distincte de la revalorisation. La formation doit peut-être s'adresser d'abord à des publics prioritaires, à savoir les contractuels qui pourraient bénéficier de formations à la pédagogie, surtout lorsqu'ils effectuent des remplacements sur des temps longs. La formation permettrait de donner un outil de travail à ces enseignants précaires dont l'ancienneté pourrait être valorisée, notamment pour rejoindre le corps enseignant sans passer par un concours classique.

Une représentante du collège des syndicats indique que, au-delà de l'amélioration des rémunérations pour tous, la différence de salaire entre les REP et REP+ commence à être très importante et que des pondérations s'ajoutent pour les collègues de REP+, mais pas de REP. Les ASA pour les promotions concernent les zones concernées par les violences qui relèvent de la politique de la ville : les REP+ ne se trouvent pas toujours dans les zones prioritaires de la ville. Des écoles se trouvent en difficulté scolaire et ne sont pas des REP, alors que les ZEP comprenaient auparavant des écoles en zone rurale. Avoir de bonnes conditions de travail, grâce à la réduction des effectifs et de l'isolement, permet de conserver les enseignants. En zone rurale, la moindre sortie culturelle requiert d'importants moyens puisqu'il faut louer un bus et non prendre les transports en commun. L'argent pour l'école est un point essentiel sur ces questions.

Il est effectivement compliqué de se loger dans les grandes villes et les départements frontaliers, mais aussi dans les toutes petites communes en début de carrière. L'âge des professeurs des écoles augmente puisque les stagiaires ont maintenant 28 ans : à cet âge, une affectation éloignée de son domicile est problématique.

Un représentant du collège associatif et économique souligne que Schneider Electric a une école à Grenoble, avec une double vocation de formation en alternance, avec un CFA d'entreprise, pour des jeunes en décrochage scolaire avancé pour leur faire passer le baccalauréat. Il a donc bien conscience de la difficulté qui peut exister dans certains établissements. La problématique des salaires semble soulever trois problématiques : la revalorisation via l'indice, l'évolution en fonction de critères de performance (ou mérite) qui existe dans l'entreprise, tant sur le salaire de base que sur les éléments variables, et un complément de rémunération lié aux difficultés d'exercice de la fonction. Dans le privé, ce complément existe pour l'expatriation : toutes les grandes entreprises ont mis en place des outils partagés qui combinent une prime de difficulté hardship, selon une classification entre les pays, comprise entre 5 et 40 % selon la difficulté, et le coût de la vie, sur la base de tables de coût de la vie établies par Mercer, acteur de référence en la matière, qui donnent lieu à un coefficient, appliqué à la hausse ou à la baisse. Ces tables s'appliquent en fonction des entreprises et des souhaits de celle-ci pour que le collaborateur bénéficie d'un niveau de vie bas, moyen ou élevé dans le pays concerné.

En entreprise, la reconnaissance passe par le salaire, mais pas seulement. Il convient de travailler également sur les éléments non salariaux de la reconnaissance. Les salariés ne quittent que très rarement les entreprises à cause de la rémunération et souvent à cause de leur relations avec le manager.

Un représentant du collège des syndicats constate que des spécificités existent entre les ministères : l'objectif du Grenelle est bien de travailler sur la rémunération des enseignants par rapport au reste de la fonction publique, mais aussi au niveau interministériel, notamment sur la prime du coût de la vie. Une prime d'entrée dans le métier pourrait être versée, accompagnée d'un équipement informatique. Le sujet interministériel est important et le Grenelle de l'éducation doit concerner tout le gouvernement (ministre de l'Éducation, ministre de la Fonction publique et ministre des Finances).

Une expérimentation a été lancée dans trois académies (Nantes, Lille et Marseille). Les lycées ne sont pas cités dans la problématique REP et REP+, mais 408 lycées sont concernés puisqu'ils figuraient dans l'ancienne carte. Dans les 301 lycées professionnels concernés, 35 % des élèves proviennent des collèges de l'éducation prioritaire : dans ces lycées, des difficultés supplémentaires se posent, par exemple pour les infirmières puisque l'accès aux soins est moindre pour ces élèves. Sur les 408 lycées concernés, la clause de sauvegarde s'est arrêtée à l'été 2020.

III. Les fonctions spécifiques et leur reconnaissance

Marie-Pierre LUGI propose de revenir sur l'exercice des fonctions spécifiques et sur leur reconnaissance ainsi que sur l'évaluation. Ce point peut inclure les points relatifs à la formation.

Guy WAISS évoque la possibilité, si l'avancement est déconnecté de l'évaluation, de prévoir des mesures de reconnaissance spécifique, notamment sur la reconnaissance du mérite ou de la performance individuelle ou collective, qui récompense l'ensemble d'une équipe d'établissement ayant mené un projet spécifique.

Un représentant du collège encadrement note que la participation à la vie de l'établissement et aux réunions n'est pas quantifiée et peut donc donner lieu à des conflits. Au-delà du face à face, le travail préparatoire est difficile à quantifier, puisque certains collègues expérimentés conservent le même cours pendant 20 ans tandis que d'autres innovent constamment. Les IMP ont remplacé les décharges horaires mais ne suffisent pas à couvrir le travail supplémentaire de prise en charge et de référents. Les référents ne sont pas toujours récompensés. Les décharges de formation interviennent parfois au-delà du temps de service ou sur le temps de service, ce qui implique de prévoir des remplacements. Une grille de reconnaissance contribuerait à la transparence, réclamée par tous les enseignants. Les IMP sont distribués après présentation en conseil d'administration. La reconnaissance des travaux d'équipe revient à rendre visible le travail invisible et cette reconnaissance complémentaire constituerait une bonne chose. Tous les enseignants ne choisissent pas d'être en éducation prioritaire et ils se trouvent alors en souffrance – et cette dernière n'est pas compensée par la rémunération supplémentaire.

Un autre représentant du collège encadrement privilégierait des primes collectives au niveau d'une école ou d'un établissement qui pourraient être assises sur les attendus de réussite des élèves, particulièrement pour ceux qui se trouvent le plus en difficulté. La capacité collective à faire progresser les élèves qui en ont le plus besoin pourrait être reconnue, sur la base des évaluations réalisées à l'entrée au CP ou en sixième, pour l'ensemble de l'équipe (enseignante et non enseignante). Ceci lierait la dimension indemnitaire au cœur du métier, à savoir la réussite des élèves.

Un autre représentant du collège encadrement ajoute qu'il conviendrait de reconnaître l'expérimentation et le droit d'innover, et donc aussi de se tromper.

Une représentante du collège des professeurs signale que le métier est déjà très difficile et que la volonté de proposer une rémunération qui dépendrait de critères impossibles à objectiver, avec un sous-entendu extrêmement lourd sur la responsabilité de la non-réussite des élèves, lui semble problématique. La réussite ne dépend pas uniquement des enseignants mais aussi sur les moyens dont ils disposent, par exemple pour remplacer un enseignant absent. Des effets pervers pourraient en outre émerger, avec un tri des élèves. Cette rémunération au mérite insistera sur les différenciations alors qu'il faudrait insister sur ce qui rassemble les enseignants qui devraient tous percevoir la même rémunération. Les enseignants sont mal payés et continuent à exercer malgré tout. Le ministre a annoncé que le Grenelle de l'éducation aboutirait à une revalorisation historique des professeurs. Les pistes envisagées, sur le mérite, aboutiront à diviser les enseignants qui ont pourtant besoin de soutiens.

Marie-Pierre LUIGI rappelle que la première session de l'atelier Revalorisation a donné lieu au constat unanime d'un souhait d'augmentation généralisée. Le point porte maintenant sur les fonctions spécifiques, liées à un exercice dans des territoires différents, ou à des engagements professionnels particuliers ; la question est celle de la prise en compte et de l'objectivation de ces situations.

Une représentante du collège des professeurs signale que la répartition des IMP donne lieu à des « clopinettes », insuffisantes par rapport au débat sur la revalorisation des enseignants.

Un représentant du collège associatif et économique souhaite savoir pourquoi le mérite ne pourrait pas être évalué.

Une représentante du collège des professeurs indique que les enseignants travaillent sur l'humain : évaluer la progression requerrait une évaluation précise de l'élève à son arrivée et à son départ et de la comparer à une norme. Les enseignants voient en moyenne leur supérieur hiérarchique une fois tous les quatre ans ce qui ne suffit pas à évaluer la qualité du travail réalisé. L'évaluation est problématique puisqu'elle est individuelle alors que l'enseignant travaille en équipe.

Un représentant du collège associatif et économique distingue l'obligation de moyens (investissement de l'enseignant) et l'obligation de résultat (progression de l'élève). De nombreux autres métiers travaillent sur l'humain : dans la fonction publique hospitalière, la performance dépend effectivement de l'individu, de l'équipe et de l'organisation. Le travail avec l'humain peut sans doute être évalué.

Un autre représentant du collège associatif et économique juge le droit à l'innovation très intéressant d'autant qu'il peut susciter de l'attractivité.

Un représentant du collège familles et élèves estime qu'une école vit par son directeur, son équipe éducative, ses élèves et ses parents. La reconnaissance des parents est importante, même si l'enseignant ne voit son supérieur hiérarchique que tous les quatre ans. Les parents voient bien quand les enseignants sont investis et apprécient cet investissement. Un partenariat entre l'école et les parents dans le sens d'une co-construction semblerait donc pertinent, dans l'intérêt des élèves.

Une représentante du collège des élus et collectivités entend de nombreux professeurs qui s'épuisent quand l'institution ne reconnaît pas leur surcroît d'investissement. D'autres exercent une pression sur leurs collègues qui s'investissent plus, en soulignant qu'ils ne seront pas mieux rémunérés pour autant. Il serait intéressant de réfléchir à une prime collective qui pourra avoir un effet d'entraînement, même si elle ne doit pas être exclusive. Si les défis à relever sont déterminés avec l'inspecteur et que les critères sont adaptés, le point pourra être adapté à tous les enseignants, y compris en milieu rural. Tout professeur devrait avoir le droit de participer à la recherche participative, car il peut réaliser des diagnostics sur les difficultés et trouver des solutions pertinentes. Les innovations peuvent être diverses et il existe presque un devoir d'innovation, qui doit obligatoirement s'accompagner d'un droit à l'erreur.

Une représentante du collège des syndicats se déclare surprise de l'évolution des débats, puisqu'ils s'éloignent des sujets annoncés en début de séance. La revalorisation commune ne doit pas être oubliée, alors que la différence entre les enseignants et la catégorie A de la fonction publique est importante que la rémunération de la catégorie A, dans la fonction publique, repose sur un indemnitaire fixe qui n'est pas corrélé à des tâches spécifiques exercées par les fonctionnaires. Les tâches supplémentaires (réunions, coordination, conseils pédagogiques, référents sur différentes thématiques) pourraient effectivement donner lieu à une rémunération supplémentaire puisque les IMP restent insuffisantes, voire à des décharges d'heures de cours. Si l'innovation n'est pas corrélée à un objectif, elle n'a pas de sens. L'objectif doit être celui du progrès des élèves. Les élèves ont de plus en plus de difficulté à s'exprimer à l'écrit et à l'oral et l'accent doit être mis sur ce point, avec une réflexion sur l'enseignement de tel contenu et du temps pour le faire.

Un représentant du collège des syndicats observe que la revalorisation devait permettre aux enseignants de se retrouver au niveau des attachés. Cet objectif ne pourra être atteint avec le seul indemnitaire.

Guy WAISS précise que la grille des attachés est similaire à celle des enseignants et que la différence s'établit bien sur l'indemnitaire.

Un représentant du collège des syndicats considère que les missions de l'enseignant ne sont pas reconnues dans le suivi individualisé des élèves, notamment celles relatives aux besoins éducatifs particuliers alors que les tâches administratives induites sont importantes. De nombreux enfants ont des allergies et la question de la responsabilité en matière de santé se pose, alors que les enseignants manquent d'information et de formation en la matière et que les conséquences peuvent être graves.

Les projets culturels ou sportifs ou de classe découverte, pourraient faire l'objet d'une prime collective ou individuelle. Les missions de directeurs et de formateurs peuvent également être citées.

Un autre représentant du collège des syndicats observe que les rémunérations particulières, comme pour les REP+, ne règlent pas tous les problèmes d'attractivité. L'indemnité de résidence est assez faible et représente au maximum 3 % du traitement : sa revalorisation concernerait toutefois toute la fonction publique. Une politique particulière relative au logement pourrait être prévue, avec la possibilité d'accéder à des logements, pour reconnaître les difficultés liées au lieu d'exercice.

L'évolution des rémunérations doit être déconnectée des évolutions de carrière, en faisant confiance aux équipes et en privilégiant le travail d'équipe. Il semble impératif de créer de la dynamique et de fonctionner dans un rapport de confiance. Un héritage différent existe dans le premier et le second degré, avec un fonctionnement très hiérarchique dans le premier degré peu propice à la prise d'initiatives. Dans le premier degré, les IMP n'existent pas et ce point peut faire l'objet d'une réflexion. Dans le second degré, l'investissement est reconnu par les IMP : si le système est géré en toute transparence, les collègues le vivent très bien. Il convient d'identifier les sujets, sans les mélanger, puisqu'ils répondent à des objectifs différents. La logique de mérite est problématique à cause de sa connotation morale, mais l'investissement particulier doit pouvoir faire l'objet d'une reconnaissance particulière.

Un représentant du collège des syndicats rejoint le point de vue exprimé sur la notion de mérite. Le point de vue selon lequel il faudrait évaluer un mérite (en réalité difficile à mesurer) pour favoriser l'émulation n'est pas partagé par la majorité des collègues. Pour reconnaître l'investissement supplémentaire dans une mission ou une fonction complémentaire, il suffit de mesurer le temps de travail effectif et de le rémunérer. Les promotions sont contingentées, ce qui semble étonnant, puisque les mentions au bac ou le taux de réussite au bac ne sont pas contingentés ! Le système d'évaluation actuel doit être évalué lui-même. Trop de problèmes se posent actuellement pour envisager l'évaluation au mérite.

Une représentante du collège des syndicats indique que son organisation syndicale souhaite également déconnecter les évaluations du déroulement de carrière. Les enseignants du premier degré manquent effectivement d'autonomie par rapport à l'IEN. La formation continue contribuerait à l'innovation qui peut consister en une meilleure pratique pédagogique.

De nombreuses missions ou fonctions spécifiques sont déjà reconnues. Le métier d'enseignant se complexifie chaque année et les missions complémentaires sont nombreuses. Il semble difficile de définir une rémunération pour chaque mission spécifique, raison pour laquelle une revalorisation globale est demandée.

Un représentant du collège des syndicats considère que l'Éducation nationale ne doit pas renoncer à évaluer. Plusieurs thèmes se mêlent : le droit à l'innovation, l'autonomie de l'agent et son identité professionnelle. Certains problèmes de reconnaissance seraient résolus par d'autres formes de reconnaissance, comme le droit à la formation ou le droit à travailler autrement, à plusieurs.

La question du temps doit être abordée : certains avaient demandé que l'IMP donne lieu à du temps et non à de l'argent. Avec un IMP rémunéré, des inégalités apparaissent entre hommes et femmes et certains collègues s'épuisent. Donner du temps laisserait du temps au responsable d'établissement pour la gestion des collectifs. Ces questions de temps sont donc fondamentales et les enseignants pourraient choisir entre temps et rémunération. Enfin, la question de l'autonomie est également importante, pour l'agent comme pour les cadres.

Un autre représentant du collège des syndicats constate que PPCR a raccourci les carrières à 26 et 24 ans. Le mérite revient souvent à reconnaître le travail des uns et à déconsidérer celui des autres, ce qui est problématique. Les enseignants pourraient effectivement participer à la recherche, comme le permettait auparavant l'INRP. La recherche en éducation et la didactique sont nécessaires pour faire progresser l'enseignement pour tous les collègues. Des IMP ont remplacé les décharges.

Marie-Pierre Luigi clôt la séance en rappelant que des contributions peuvent être déposées sur l'espace dédié et Guy Waïss donne rendez-vous aux membres de l'atelier au 9 décembre au matin.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 3

I. Introduction : programme de la séance et restitution des travaux des deux premières séances

Marie-Pierre LUIGI ouvre la troisième séance de l'atelier : après deux séances consacrées aux questions de rémunération, il est proposé d'aborder le thème des conditions d'exercice du métier d'enseignant et des métiers dans les établissements, avec un point sur les prestations sociales, dont le logement et les transports, puis les questions d'accès à la culture avec les prestations culturelles, et enfin les conditions matérielles d'exercice au sein des établissements scolaires. La question du temps de travail et de la disponibilité pourront être évoquées.

Deux nouveaux participants rejoignent l'atelier : Une élue au conseil départemental du Cantal, ancienne sénatrice et professeure agrégée d'anglais à la retraite ainsi qu'un représentant d'une fédération de parents d'élèves.

Sur la rémunération, les premières séances ont fait ressortir des éléments sur le socle de la rémunération et sur ses variables possibles.

Concernant le socle, les participants se sont accordés pour dire que l'éventuelle valorisation devrait être durable et concerner tous les personnels enseignants. Au-delà de cela, les priorités devraient porter sur les personnels qui entrent dans le métier, avec une accentuation des efforts pour renforcer l'attractivité du métier, avec une garantie de pouvoir d'achat tout au long de la carrière. Parallèlement, certains ont fait valoir les difficultés d'exercice dans le premier degré et ont revendiqué une comparabilité des salaires entre premier et second degrés. Enfin, il convient de mieux tenir compte de l'expérience professionnelle pour les collègues qui entrent par le biais du troisième concours, après une autre expérience professionnelle, et des contractuels.

Guy WAISS ajoute que, à partir de ce socle, un certain consensus semble apparaître sur les variables liées aux conditions d'exercice dans certains établissements (éducation prioritaire, avec un élargissement sur les contrats locaux d'accompagnement, par exemple) et certains lieux (indemnité de résidence plus étendue). Certaines fonctions peuvent également donner lieu à une rémunération complémentaire comme indemnités pour mission particulières, à généraliser dans le premier degré, ou en temps, avec des décharges, même si le point touche aux emplois. Les projets innovants, avec droit à l'erreur, et des expérimentations pourraient également donner lieu à une récompense, comme l'investissement dans la formation. Enfin, un point concerne le lien entre rémunération complémentaire et mérite qui existe déjà dans le cadre du PPCR – et tous les participants ne s'accordent pas sur ce point en raison de la difficulté d'objectiver le mérite.

La séance sera consacrée à l'environnement du travail.

II. Conditions d'exercice du métier : présentation de l'action sociale du ministère et des prestations sociales

Une experte de la DGRH, Mme MARTINEAU-GISOTTI, cheffe du bureau de l'action sanitaire et sociale, est présente pour ce point.

Mme MARTINEAU-GISOTTI précise que l'action sociale vise à accompagner les personnels et à améliorer les conditions de vie, à mieux concilier vie personnelle et vie professionnelle et à venir en aide aux plus démunis. L'action sociale est construite avec les partenaires sociaux.

Le bureau de l'action sanitaire et sociale pilote les mesures nationales, suit les partenariats nationaux et anime le réseau des correspondants académiques. Il organise des journées de rencontres et

d'échanges de tous les partenaires de l'action sociale. Cette dernière est déconcentrée, gérée au niveau académique. Deux services sont en charge des prestations : le service d'action sociale et le service social du personnel. La politique est portée au niveau académique par les instances de dialogue social (CAAS et DAS).

Par principe, sont bénéficiaires les agents publics rémunérés sur le budget de l'État, actifs et retraités. Des conditions d'éligibilité existent pour certaines prestations et un guide recense les droits selon les prestations.

Les prestations interministérielles sont définies par le ministère de la Fonction publique : l'aide à l'installation des personnels (732 euros en moyenne), les chèques vacances et les CESU garde d'enfants entre 0 et 6 ans (503 euros environ). Des places en crèches, des logements et une aide dédiée aux retraités pour le maintien à domicile existent également.

D'autres prestations interministérielles financées par le ministère concernent l'aide aux enfants handicapés, l'aide à la restauration et l'aide aux vacances. Les enseignants représentent 72 % des bénéficiaires de ces aides.

L'action sociale d'initiative académique est définie localement pour répondre à des besoins spécifiques, pour 8 millions d'euros, et comprend l'aide à l'enfance et aux études, l'environnement professionnel et privé (aides pour les agents nouvellement nommés ou dont le domicile est éloigné du lieu d'exercice), des aides pour les vacances, la culture et les loisirs, des aides pour le logement (financement d'une partie de la caution, frais d'agence, frais de déménagement, achat d'équipements de première nécessité) – sur ce point les académies franciliennes réalisent un effort particulier – des aides pour la restauration, et enfin l'accueil, l'information et le conseil. Les personnels enseignants représentent 62,8 % des bénéficiaires de ces prestations.

Le ministère attribue également des secours et des prêts pour le personnel en difficulté avec des secours urgents et exceptionnels (9 299 secours attribués en 2019 pour un montant moyen de 715 euros) et des prêts à court terme et sans intérêt gérés par la MGEN avec 833 prêts accordés pour un montant moyen de 1 708 euros.

Des prestations sont gérées en partenariat avec la MGEN en application d'un accord-cadre pour l'accompagnement social, la santé et le bien-être des personnels. Le ministère contribue à hauteur de 3,435 millions d'euros pour financer des équipements spéciaux pour le personnel en situation de handicap, des séjours de vacances... Le réseau Prévention, Aide et Suivi (PAS) vise à favoriser le maintien dans l'emploi et la réinsertion professionnelle avec des actions collectives dédiées à la prévention des risques psychosociaux, des troubles de la voix ou des troubles musculo-squelettiques. Des espaces d'accueil et d'écoute permettent aux agents de bénéficier d'entretiens individuels avec un psychologue. Ce dispositif a été très mobilisé au cours des derniers mois. Six centres de réadaptation permettent aux personnels en difficultés professionnelles de bénéficier de dispositif de « reconfrontation » au travail, après une orientation par les médecins du travail. Enfin, une convention finance des techniciennes d'intervention sociale et familiale.

Un autre partenariat existe avec l'association Les Fauvettes qui organise des séjours pour les enfants des personnels, avec 4 000 enfants bénéficiaires en 2019 et un financement du ministère de 2,9 millions d'euros.

Le ministère déploie depuis 2017 une mesure logement pour doter les académies accueillant de nombreux néo-titulaires : en trois ans, 300 logements sociaux ont pu être réservés dans les académies de Créteil et Versailles puis de Lille et Amiens. Des dispositifs de logement en colocation ont été expérimentés, ainsi que des logements temporaires meublés pour gérer les situations d'urgence sociale.

La communication pour informer les agents de leurs droits se fait par les guides de l'action sociale pour les nouveaux arrivants et les agents, le guide « bénéficiaires » de l'action sociale, la newsletter des personnels, les sites académiques et l'animation du réseau.

III. Echanges sur l'action sociale

Un représentant du collège encadrement observe que les crédits sont souvent assez limités, ce qui requiert de saupoudrer ou de toucher peu de personnels. Les aides aux logements sociaux présenteraient un intérêt dans d'autres académies, comme celle de Bordeaux, du moins dans les zones urbaines ou pour les personnels affectés loin de leur domicile.

Un autre représentant du collège encadrement confirme la problématique de l'éloignement : sur les 85 enseignants de son établissement, 5 habitent à plus de 200 kilomètres de l'établissement : les emplois du temps sont alors établis sur trois jours, pour améliorer la qualité de vie au travail. Ces situations ne sont souvent connues qu'en septembre, quand les enseignants arrivent. Des places à l'internat ont été réservées pour ces enseignants ou des logements de fonction peuvent être mutualisés. Le ministère ne communique pas suffisamment sur les aides proposées et les conditions d'éligibilité, peut-être pour éviter de dépenser trop d'argent. Les enseignants pensent souvent qu'ils n'ont pas droit à ces aides puisqu'ils sont cadres A.

Une représentante du collège encadrement considère également qu'un problème se pose au niveau de la communication. Les enseignants s'adressent souvent à l'inspecteur qui les oriente vers d'autres interlocuteurs. Dans l'académie de Créteil, les enseignants peuvent arriver de loin et n'ont pas de logement le jour de la prérentrée, dormant parfois dans leur voiture. Compte tenu du nombre de contractuels en Seine-Saint-Denis, il est difficile de les aider. Un problème se pose également pour les étudiants intervenants en langue. Une chaîne plus directe pour accompagner les personnels présenterait un intérêt pour les inspecteurs.

Pour les personnels en situation de handicap, un accompagnement est nécessaire pour le retour au travail. Les agents à mobilité réduite ne peuvent bénéficier d'un transporteur pour se rendre au travail ou d'équipements informatiques particuliers et le retour au travail s'organise souvent grâce à la bonne volonté des collègues.

Une représentante du collège des professeurs constate que des enseignants se trouvent en situation financière difficile et que les établissements méconnaissent les aides possibles. Des aides existent dans les entreprises, notamment pour les vacances des enfants, mais pas au sein du ministère. La paupérisation du métier explique la volonté de revaloriser les salaires. Les aides ne sont sans doute pas suffisamment connues et sollicitées.

Un représentant du collège associatif et économique juge le sujet important, comme élément de rémunération et de reconnaissance. De nombreuses associations proposent des prestations, mais localement, dans les académies. A ce jour sur la plateforme de concertation en ligne, 21,5 % des propositions demandent un Comité d'Entreprise et des prestations sociales contre 12 % la semaine précédente. Le nombre de bénéficiaires potentiels, au niveau national, permettrait de bénéficier de réductions auprès de voyagistes. Une structure nationale qui négocierait avec les enseignes prestataires, y compris pour la billetterie, obtiendrait des offres intéressantes et permettrait donc aux enseignants de réaliser des économies. Pour les Armées, l'IGESA est un EPIC qui joue un rôle similaire à un Comité d'Entreprise.

Marie-Pierre LUIGI confirme que les associations du personnel existent, au sein de l'Education nationale, mais au niveau académique ou dans les services.

Un représentant du collège encadrement rejoint l'intérêt de bénéficier de la masse du personnel pour obtenir des prestations pour tous, mais émet une réserve pour éviter la lourdeur des marchés publics ou un dispositif de type UGAP.

Un représentant du collège familles et élèves se déclare choqué qu'un enseignant puisse vivre dans des conditions précaires, voire dormir dans sa voiture à la rentrée, et que les faibles rémunérations nuisent à l'attractivité du métier.

Une représentante du collège des élus et collectivités considère que les prestations ne sont pas suffisamment connues et qu'il convient de mieux communiquer, dès la rentrée. Les problèmes de logement existent partout, y compris dans les départements ruraux, faute de logements disponibles notamment pour les remplacements. Dans tous les départements, des conventions pourraient être établies avec les bailleurs sociaux. Les liens manquent entre enseignants et élus qui pourraient les orienter vers des logements vacants. Les indemnités de résidence devraient être ajustées en fonction des départements, pour tenir compte des différences de prix : seules trois zones existent, ce qui ne

permet pas de procéder à une analyse fine. Dans les zones denses, les jeunes professeurs qui prennent leurs fonctions ne parviennent pas toujours à se loger.

Une autre représentante du collège des élus et collectivités estime que des réponses doivent être apportées, pour éviter que les jeunes enseignants ne se retrouvent dans des conditions précaires. Le secteur privé pourrait être sollicité pour trouver des logements en urgence, à la rentrée, mais aussi à plus long terme. L'effectif du ministère permettrait effectivement d'obtenir des offres intéressantes, mais la gestion doit s'effectuer à taille humaine. Des rituels pourraient être instaurés, dans les établissements, pour inciter le personnel à partager les problèmes qu'il rencontre et mieux communiquer sur les aides possibles.

Un représentant du collège des syndicats juge le sujet de la qualité de vie au travail extrêmement important, sachant que le point est inscrit à l'agenda social. Dans le premier degré, il est impossible d'aménager les emplois du temps pour améliorer l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle : certains ne voient comme solution que le temps partiel ou la démission. La solution relative à la colocation ne semble pas satisfaisante pour des cadres A.

Les prestations sociales sont effectivement méconnues des enseignants.

Il est par ailleurs difficile d'obtenir du matériel ergonomique, même pour des personnels qui en ont besoin.

Une réflexion existe sur une complémentaire santé similaire à ce qui existe dans le privé et ce point constituerait une avancée, ainsi que des services de santé au travail avec des visites tous les trois ou cinq ans. Il y a quelques temps, une campagne de vaccination contre la grippe a été menée, mais elle était réservée au personnel du rectorat et non aux enseignants.

La possibilité d'avoir un Comité d'Entreprise national constituerait une avancée majeure et serait très intéressante, d'un point de vue économique.

Un autre représentant du collège des syndicats revient sur la paupérisation : s'il fallait accorder ce qui a été perdu au titre du pouvoir d'achat depuis trente ans, il faudrait revaloriser les salaires de 40 %. Les collègues affectés loin de leur domicile ne peuvent pas toujours déménager et leurs déplacements ne sont pas indemnisés, ce qui est très problématique s'ils perçoivent une rémunération proche du SMIC. Ceux qui acceptent de déménager ne peuvent pas toujours le faire faute de pouvoir avancer les frais d'agence et la caution. En entreprise, les salariés ont une complémentaire santé financée à 50 % par l'employeur, ce qui n'est pas le cas dans la fonction publique. De même, les agents de la fonction publique subissent un jour de carence en cas d'arrêt maladie, alors que les deux tiers des salariés du privé n'en ont pas. Il manque en outre un dispositif sur l'adaptation des conditions de travail et le suivi des maîtres en situation de handicap, notamment à cause du sous-effectif parmi les médecins de prévention. Un baromètre social présenterait sans doute un intérêt, pour la prévention des risques psychosociaux. Enfin, des allègements de service (ou temps devant élève) sembleraient utiles, notamment pour les maîtres en fin de carrière qui se trouvent en souffrance au travail et pourraient se consacrer à d'autres fonctions.

Un autre représentant du collège des syndicats s'enquiert du budget total de l'action sociale.

Mme MARTINEAU-GISOTTI répond qu'il s'élève à 40 millions d'euros, tout programme budgétaire confondu.

Un représentant du collège des syndicats relève que les autres ministères ont des budgets autrement plus importants avec, par exemple, pour la Défense un budget de 127 millions d'euros pour 260 000 agents ou, pour le ministère des Affaires Etrangères, un budget dévolu à l'action sociale de 142 millions d'euros pour 14 000 agents. Un rattrapage s'avère donc nécessaire. Le ministère de l'Education nationale accorde trois euros par agent, pour la complémentaire santé, contre 121 euros pour le ministère des Affaires étrangères. L'État doit prendre ses responsabilités et appliquer le principe d'égalité de traitement entre les agents publics. La rupture de ce principe est flagrante. La question du logement est centrale, pour des questions de dignité. En région parisienne, l'indemnité de logement s'élève à 3 %, ce qui représente 42 euros en début de carrière.

Pour qu'une prestation soit distribuée, il faut que le personnel social soit suffisant pour répondre aux demandes et il faut aussi communiquer sur les droits, pour lever les tabous, grâce à une démarche proactive du ministère vis-à-vis de ses agents.

Un autre représentant du collège des syndicats considère que deux principes ne sont pas négociables : ne pas renoncer au service public et harmoniser les droits au sein de l'État qui doit se montrer responsable.

Un agent de l'Éducation nationale est un agent public comme les autres et est soumis aux mêmes aléas de la vie que tous. Un biais professionnel existe autour de la parole et du non-dit parmi les enseignants, ce qui explique la difficulté à aller rechercher l'information (puisque un professeur sait) et à afficher une faiblesse. Des ajustements doivent donc être opérés, particulièrement pour ceux qui entrent dans le métier, et un travail doit être mené autour de la culture professionnelle. Ce travail sur la valorisation participe à l'importance que l'État reconnaît à ses agents.

Il convient de préciser si les budgets présentés sont tous dépensés et de bien estimer la soutenabilité des dispositifs qui pourraient être proposés, pour le personnel support. Quels que le soient les montants budgétaires, des choix devront être opérés, compte tenu de la masse des enseignants, et des priorités définies, en étant attentifs aux effets d'annonce.

Mme MARTINEAU-GISOTTI a présenté les dépenses et non les budgets. Les crédits délégués sont dépensés à 98 %.

Guy WAISS a géré, au niveau national les fonds sociaux pour les élèves pendant plusieurs années et a constaté une difficulté d'exécution due à un problème de communication ou à une réticence des familles à solliciter ces fonds – et non à une inexistence des besoins.

Marie-Pierre LUIGI retient la thématique de la communication et de l'accès aux droits, ainsi que celle du logement et de la mobilité des enseignants.

Une représentante du collège des syndicats juge le budget de l'Éducation nationale anémique (paie des personnels et action sociale) et rejoint les propositions formulées par les autres participants. L'action doit être identifiée de manière forte au niveau national : action sociale, comité d'entreprise, logement (accès, indemnité de résidence à revoir), transport. Actuellement, des aides sont refusées ou limitées, car le budget du rectorat est atteint. Pour les personnels embauchés au niveau local, il n'y a qu'un seul médecin et une assistante sociale par DPT, ce qui est insuffisant.

Un représentant du collège encadrement ajoute que la faible communication s'explique par l'incapacité à faire face à un surcroît de demandes. Les clés de répartition des crédits de l'action sociale semblent en outre nébuleuses.

IV. Présentation des actions culturelles

Au-delà des offres pour les musées, Marie-Pierre LUIGI invite les participants à formuler des propositions pour l'action culturelle afin de faciliter la vie professionnelle des enseignants et faire évoluer l'image et la place de l'enseignant dans la société.

Un représentant du collège encadrement suggère de réfléchir à la cohérence des offres et de la formation des enseignants, ainsi qu'à la cohérence au sein d'une équipe et de l'école.

Une représentante du collège des professeurs considère que l'accès aux lieux de culture doit être facilité pour les enseignants (théâtre, cinéma, musée). À Nantes, cette offre est suffisante et permet d'ouvrir l'esprit des enseignants. En tant que parents, les enseignants ne sont pas aidés pour l'accès à la culture de leurs enfants.

Marie-Pierre LUIGI se demande comment procéder pour que les enseignants n'aient pas à se préoccuper du coût financier de l'accès à la culture, avec un accès élargi à la culture.

Un représentant du collège encadrement rejoint l'idée d'élargir le pass au théâtre et à la culture de manière générale (danse, cinémas d'art et d'essais).

Un représentant du collège associatif et économique considère que le pass éducation doit être accessible à tout le personnel, au-delà des enseignants.

Marie-Pierre LUIGI répond qu'il est accessible à tout le personnel qui travaille dans un établissement.

Un représentant du collège des syndicats le réfute : ce pass est accessible uniquement aux personnels enseignants, mais pas aux AESH.⁷

Un représentant du collège familles et élèves considère que le rôle de l'enseignant ne s'arrête pas à l'école, mais doit aussi ouvrir à la culture. Cet accès élargi à la culture peut enrichir les cours et l'accès des enseignants à la culture doit être favorisé de toutes les manières possibles, pour favoriser un esprit éclairé.

Une représentante du collège des élus et collectivités se déclare très attachée à la promotion culturelle et suggère un pass élargi aux théâtres, y compris privés, et à la famille de l'enseignant. Elle suggère de créer une carte professionnelle de l'enseignant qui pourrait être le pass culturel, au-delà des musées et participerait à la reconnaissance du métier. L'enseignant consomme de la culture et la transmet, mais peut aussi profiter de cours de yoga ou de théâtre. Le soutien psychologique est important pour les personnels qui donnent leur vie pour les autres, puisque ce don s'accompagne souvent de failles. Au-delà de l'action culturelle, d'autres prestations de bien-être pourraient être proposées, pour permettre aux enseignants de s'occuper aussi d'eux-mêmes.

Un représentant du collège associatif et économique considère qu'un Comité d'Entreprise pourrait proposer de telles prestations.

Une représentante du collège des élus et collectivités suggère de créer un tel Comité d'Entreprise au niveau académique.

Une autre représentante du collège des élus et collectivités souhaite évoquer l'accès à la culture en milieu enclavé, dans les zones rurales. Un pass d'action culturelle par académie permettrait aux enseignants d'accéder à la vie culturelle locale (théâtres et concerts), par conventionnement. Pour éviter une fracture au niveau de l'Education nationale, les enseignants des départements ruraux doivent pouvoir se cultiver et transmettre cette culture, ce qui requiert des conventionnements locaux.

Un représentant du collège des syndicats considère que le pass éducation devrait bénéficier aux conjoints et aux enfants et être étendu aux activités sportives. L'ouverture culturelle doit rester une démarche personnelle. Des tarifs réduits pour les théâtres et les cinémas et des chèques culture et sports présenteraient un intérêt. Un Comité d'Entreprise pourrait effectivement gérer utilement ces dispositifs.

Un représentant du collège encadrement note que les enfants d'enseignants ont déjà un accès à la culture le plus privilégié, par leur milieu social, et ne juge pas indispensable de les favoriser par rapport aux autres élèves.

Un autre représentant du collège des syndicats rejoint l'idée d'une carte professionnelle qui remplacerait les pass, parfois difficiles à obtenir. Un Comité d'intérêt collectif, avec des déclinaisons académiques ou départementales, pourrait négocier des partenariats, y compris au niveau local. Le cinéma bénéficie de subventions publiques et les enseignants pourraient bénéficier de tarifs réduits, grâce à des discussions avec le ministère de la Culture. La pratique de sport est importante pour la santé des agents et cette pratique doit être promue. Compte tenu des missions de l'éducation nationale en matière de transmission culturelle, une prime d'accès à la culture pourrait être accordée. Enfin, une véritable difficulté existe pour les aides à la scolarisation quand les enfants effectuent des études.

Un autre représentant du collège des syndicats ne serait pas favorable à une prime fléchée exclusivement sur un usage culturel. La carte professionnelle constitue une excellente idée.

Un autre représentant du collège des syndicats considère que l'offre devrait être élargie ainsi que le public bénéficiaire aux contractuels en établissement et aux agents des services déconcentrés et ministériels, en distinguant la marque Education nationale des spécificités professionnelles qui justifient peut-être des différences légitimes. Un récit doit être construit pour donner du sens à ces offres. Des champs de négociation locale doivent être créés pour tenir compte des spécificités territoriales.

Une représentante du collège des syndicats rejoint l'idée de l'ouverture à la culture et au sport à tout le personnel et de dispositifs particuliers pour les enseignants, par exemple pour qu'ils puissent acheter des livres pour construire leurs cours.

⁷ Après vérification le pass est bien accessible à tous les personnels des établissements

V. Présentation des conditions matérielles de travail dans l'établissement et dans l'école

Marie-Pierre LUIGI considère que la question du temps de travail peut être intégrée à cette problématique des conditions matérielles, ainsi que celle de l'équipement.

Une représentante du collège encadrement constate que Bondy compte 27 établissements publics pour lesquels les équipements sont à la charge des municipalités. Certaines écoles regroupent 450 élèves, 30 enseignants, 5 AESH et le personnel municipal. L'équipement est conçu pour accueillir les enfants, mais pas pour les adultes. La salle des maîtres n'est pas toujours bien aménagée, le matériel informatique est relativement absent ou de piètre qualité, sans parler des conditions de travail du directeur d'école et des locaux partagés avec du personnel qui ne relève pas de l'Education nationale. Les lieux sont peu accueillants, ce qui pose problème pour le bien-être au travail. En Belgique, les salles des maîtres sont équipées et confortables.

Guy WAISS demande si la municipalité est sensible à ces questions quand elle construit une nouvelle école.

Une représentante du collège encadrement répond que la municipalité cherche surtout à satisfaire les élèves et les parents d'élèves, moins les enseignants.

Un représentant du collège encadrement évoque l'équipement des salles et les problématiques du remplacement de courte durée : il convient de tirer les enseignements de la crise sanitaire en équipant mieux les salles de classe pour permettre un enseignement hybride (présentiel et distanciel), pour les enseignants volontaires pour le faire.

Guy WAISS demande si les aménagements tiennent compte des espaces de détente.

Un représentant du collège encadrement répond que cet aménagement est pris en compte dans la construction des nouveaux établissements, avec des espaces de coworking.

Marie-Pierre LUIGI se demande s'il existe un cahier des charges définissant des normes minimales.

Guy WAISS répond par la négative. Les aménagements font l'objet de négociations pour chaque nouvelle construction.

Un représentant du collège des professeurs observe que les conditions d'exercice varient d'un établissement à l'autre. Quand les locaux sont anciens, ils ne répondent pas à la demande. Son lycée compte 130 professeurs avec seulement trois salles qui ne peuvent accueillir que quatre personnes, et seulement 6 ordinateurs. Les locaux ne permettent pas de travailler dans de bonnes conditions. Il conviendrait de prendre en compte les souhaits des utilisateurs principaux et d'anticiper les besoins.

Marie-Pierre LUIGI se demande s'il ne faudrait pas procéder à une redistribution des espaces.

Guy WAISS note que la baisse de l'effectif du premier degré, dans certaines académies, constitue l'occasion de repenser l'espace.

Une représentante du collège encadrement signale que les classes de CP dédoublées donnent lieu à des espaces modulaires.

Un représentant du collège associatif et économique considère que la maintenance des établissements doit être mieux assurée (chauffage mis au bon moment dans les classes ou double vitrage, par exemple).

Un représentant du collège familles et élèves relève que le Covid a révélé les inégalités territoriales dans le bâti scolaire et que d'importantes problématiques existent, notamment lors des épisodes caniculaires. L'architecture de nombreuses écoles est dépassée et devrait être revue pour améliorer les conditions des élèves comme des enseignants. Il convient en outre de diminuer les effectifs dans les classes et de décharger les directeurs d'école, ce qui améliorera le climat scolaire.

Un autre représentant du collège familles et élèves constate que, à Paris, les locaux sont souvent exigus, dans du bâti ancien transformé au fil du temps. Du bâti des années 1970 mériterait d'être reconstruit puisqu'il résiste moins au temps et aux aléas. Les bâtiments neufs ont été conçus pour laisser plus de place aux enseignants. Le bâti parisien est très majoritairement ancien, avec une portion congrue accordée aux enseignants, avec des espaces qui ne leur permettent pas d'y travailler convenablement. De nombreux enseignants ont tendance à annexer des salles de classe qui

deviennent leurs bureaux, ce qui peut susciter des tensions avec les parents qui privilégieraient l'attribution d'une salle de classe à une classe pour résoudre les problématiques des interclasses.

Une représentante du collège des élus et collectivités considère qu'il convient d'élaborer un nouveau cahier des charges explicitant les espaces nécessaires aux professeurs dans les nouveaux bâtis et dans l'aménagement de ceux qui existent, quand cela est possible. Le développement durable intègre le bien-être des usagers, et donc des professeurs. Différentes fonctions devraient être prévues dans les espaces dévolus aux enseignants, avec un espace de travail et un espace de convivialité ouvert à tous les personnels et aménagé avec âme. Ce point constitue une priorité puisque les professeurs doivent parfois attendre deux ou trois heures entre deux cours. Une telle organisation améliorerait le bien-être des professeurs et donc des élèves.

Une autre représentante du collège des élus et collectivités relève que d'importantes différences existent entre les territoires. Dans le Cantal, les écoles sont bien aménagées et disposent d'espaces, notamment pour la restauration. Dans les collèges ruraux, le conseil départemental prévoit un bon équipement informatique. Au lycée, les classes sont toutefois plus chargées et les professeurs ne disposent pas d'espaces suffisants. Dans l'académie, les résultats dépassent les moyennes nationales jusqu'au baccalauréat. Les enseignants ne voient souvent qu'une fois dans leur carrière le médecin du travail.

VI. Conclusion

Marie-Pierre LUIGI indique qu'il conviendra de finir le tour de table des échanges sur les conditions matérielles, lors de la prochaine réunion, en donnant la parole aux représentants du collège des syndicats, puis d'aborder le sujet suivant, sur la reconnaissance de la place des enseignants dans la société. La quatrième séance se tiendra le 16 décembre.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 4

I. Introduction

Marie-Pierre LUIGI accueille un nouveau participant, représentant du collège élus et collectivités. Elle rappelle à tous que l'atelier en est à sa quatrième séance, après deux séances consacrées à la rémunération, une troisième séance dédiée aux conditions d'exercice du métier (action sociale proposée au personnel, action culturelle, et conditions matérielles d'exercice du métier).

Le tour de table n'a pu se terminer sur les conditions matérielles et la séance commencera par les prises de parole sur ce point par le collège des représentants du personnel.

II. Conditions matérielles d'exercice du métier (suite de la précédente séance)

Un représentant du collège des syndicats observe que l'organisation spatiale de l'école est essentielle : le bâti scolaire diffère entre le milieu rural et le milieu urbain, ne serait-ce que pour la cour de récréation plus ou moins vaste.

Des collègues travaillent dans de très vieux bâtiments, entretenus de manière diverse. Les nouvelles constructions sont réalisées en concertation avec les enseignants, ce qui devrait être un impératif, pour que les besoins des enseignants soient intégrés. Les investissements varient selon les moyens des collectivités territoriales. Des problèmes de confort thermique existent. Certains enseignants exercent dans des préfabriqués qui ont 20 ans. Avoir un lieu de repos au calme est nécessaire pour les enseignants, confrontés constamment au bruit. Certaines écoles ne comportent même pas de toilettes pour les enseignants. Un problème se pose également du point de vue du droit à la déconnexion : dans les petites écoles, il convient de surveiller les récréations, avec peu ou pas de rotation. Les moyens informatiques sont également essentiels. Les constructions nouvelles pourraient se baser sur une surface minimale par élève.

Un autre représentant du collège des syndicats considère que le bâti scolaire présente des problèmes thermiques, dans les périodes de froid comme de canicule. Une commission « bâti scolaire » a été mise en place, mais les productions sont encore inexistantes. Une instance indépendante devrait étudier ce point et apporter son expertise sur les conditions de sécurité et d'accessibilité. L'organisation des locaux doit être pensée pour tenir compte des problématiques de collectif de travail. Il conviendrait également de prévoir des conditions satisfaisantes pour accueillir les parents d'élèves. Un volet du plan de relance doit normalement apporter des réponses et il devra être sollicité de manière pertinente.

Un représentant du collège des élus et collectivités indique que la ville de Vannes a initié une réflexion sur le bâti, puisque l'école se trouve à proximité du centre de loisirs et d'un complexe sportif, avec des horaires de fonctionnement différents. Les mètres carrés doivent être mutualisés et rationalisés, pour les collectivités.

Un représentant du collège des syndicats observe qu'un lieu de repos est utile, dans le métier, puisque l'amplitude horaire est importante, mais juge surtout essentiel de disposer de lieux où travailler, ce qui permettrait aux enseignants de ne pas travailler chez eux le week-end.

Un autre représentant du collège des syndicats insiste sur le fait que ces questions relèvent du temps long. L'impact des réformes engagées, comme celle du lycée, doit être anticipé, avec l'effet sur les classes. Les conditions matérielles participent du bien-être des agents et de la qualité du service qu'ils rendent. Des personnes qui se sentent bien sur leur lieu de travail travaillent mieux. Un enjeu de visibilité du service public se pose aussi puisque les établissements scolaires accueillent du public, et les conditions d'accueil envoient des signaux aux usagers. Il convient d'imaginer, avec les collectivités

locales des éléments d'aménagement modulables et adaptables aux futures évolutions. Tous les efforts d'optimisation et de rationalisation doivent être amplifiés, pas uniquement dans une logique de maîtrise des coûts. Les nouvelles normes sanitaires doivent être prises en compte. Dans certains lycées, les fenêtres ne peuvent être ouvertes, ne permettant pas l'aération des salles. Les évolutions climatiques doivent être anticipées pour l'isolation thermique. La question des emplois du temps doit être revue, pour mieux organiser les collectifs de travail sur les différents temps et améliorer les conditions de travail.

Une représentante du collège des syndicats relève que l'augmentation des seuils à plus de 30 en école-collège, 35 en lycée n'est pas prise en compte, puisque la capacité des salles de classe reste la même. Les salles de professeurs sont inadaptées, avec trop peu de postes informatiques (exemple de 7 postes pour 200 enseignants). Or, certains départements continuent à voir une augmentation de la population. Les établissements n'ont pas de salle adaptée pour recevoir les parents. Il semble donc nécessaire de construire des bâtiments et de restructurer les existants en réduisant le nombre d'élèves et d'enseignants et en revoyant les salles de classe et les salles de travail. Certains préfabriqués restent actuellement plusieurs années.

III. Résumé des échanges de la séance précédente

Guy WAISS a retenu plusieurs thèmes consensuels. Le premier concerne la question du logement des enseignants, avec les expériences de certaines académies de réserver un parc de logements sociaux et la question du montant de l'indemnité de résidence, insuffisamment modulée et insuffisante. Le deuxième porte sur la création d'une carte professionnelle qui pourrait donner accès à des prestations culturelles, voire sportives, avec des gratuités ou des tarifs réduits. Le troisième concerne la création d'espaces pour les enseignants dans les établissements scolaires, et notamment des espaces hybrides. Le quatrième porte sur la prévention en matière de santé (visites médicales régulières, orthophonie, relaxation...). Enfin, le cinquième point concerne l'augmentation sensible des crédits d'action sociale du ministère, puisque les crédits sont actuellement très inférieurs à ceux d'autres ministères. La création d'une structure, comme un Comité d'Entreprise national, présenterait un intérêt pour négocier des tarifs, éventuellement couplé à des associations en académie ou en département, voire à des structures dans les établissements scolaires.

Marie-Pierre LUIGI suggère de reprendre la proposition d'un cahier des charges a minima, pour les futures constructions. Les écoles sont pensées pour accueillir les élèves, mais pas pour accueillir les adultes qui y travaillent. L'élaboration d'un cahier des charges avec les collectivités territoriales présenterait un intérêt.

Un représentant du collège des syndicats revient sur la question des médecins scolaires et des médecins de prévention, en indiquant que le niveau de leur rémunération est extrêmement bas au sein de l'Education nationale. Des conventionnements avec des médecins du travail permettent de pallier le manque, mais ces conventionnements sont problématiques si les médecins ne connaissent pas l'Education nationale.

Guy WAISS précise que les médecins de prévention, pour les personnels, ne font pas partie d'un corps de fonctionnaires et sont des médecins contractuels correctement rémunérés, alors que la grille indiciaire des médecins scolaires, destinés aux élèves, qui relèvent d'un corps de fonctionnaires, est effectivement moins attractive.

IV. Revalorisation du métier et de l'image : quels leviers ?

Marie-Pierre LUIGI considère que l'image de l'enseignant a été revalorisée au cours des derniers mois : avec le confinement, la société française a redécouvert les différentes facettes du métier d'enseignant. L'événement dramatique qu'a été l'assassinat de Samuel Paty et les hommages qui lui ont été rendus ont également participé à la meilleure connaissance du métier. Les images évoluent. Sur le fond, l'enseignant doit retrouver une véritable image au sein de la société civile. Le sujet est vaste.

Guy WAISS souhaite que l'atelier dégage des leviers pour qu'au-delà de la revalorisation matérielle l'enseignant soit fortement positionné dans la société française.

Un représentant du collège associatif et économique observe que les élèves ne connaissent pas les métiers de l'enseignement et suggère de présenter le métier aux élèves, voire aux parents, notamment à l'occasion de l'information à l'orientation. Un spot télévisé « devenir enseignant » était de qualité et il conviendrait de multiplier ce type d'initiatives.

Un représentant du collège des syndicats juge le sujet complexe. Depuis de nombreuses années, une concurrence existe dans la transmission des savoirs et la légitimité de l'éducation est remise en question. L'investissement dans l'éducation doit être considéré comme une priorité pour l'avenir de la nation. L'Education nationale constitue le premier budget de la nation, mais pas forcément la priorité. Les défis des filières professionnelles, des élèves isolés pendant le confinement ou de la réforme du bac affectent les enseignants. Le métier est complexe puisque l'enseignant doit se dédoubler, en dispensant son enseignement et en observant ce qui se passe dans sa classe. La formation initiale et continue des enseignants est complexe. Pour que la place des enseignants soit reconnue, il faut avant tout bien préparer les enseignants au métier. Le recrutement s'opère en France par concours sur un niveau Bac+5, alors que d'autres pays prévoient une formation longue. La formation initiale suivie par les enseignants ne les destine pas à ce métier. La durée de formation initiale est insuffisante pour former au métier, même si les enseignants disposent du savoir universitaire. Cette professionnalisation requiert de poursuivre la formation par la suite : la formation continue devrait faire partie de l'exercice professionnel, dans les premières années de la carrière, mais aussi tout au long de la carrière. Enfin, le fonctionnement hiérarchique du ministère participe de la dévalorisation de la fonction d'enseignant.

Une représentante du collège des professeurs rejoint le propos relatif à la formation, indispensable. L'image de l'enseignant souffre beaucoup des petites phrases égrenées dans les médias comme « dégraisser le mammoth » ou « est-il nécessaire d'avoir Bac +5 en maternelle pour faire faire la sieste et changer les couches ? » ou la référence aux « enseignants décrocheurs » pendant le confinement. La population doit avoir le sentiment que le respect de ce métier est porté par le ministère.

Enfin, la classification INSEE ne classe pas les enseignants de premier degré en professions intellectuelles supérieures, mais en profession intermédiaire. La perception par les parents est toutefois positive. Il faut toutefois expliciter le métier. Son école maternelle organise « la semaine de l'école maternelle » qui permet d'inviter les parents à l'école pendant une matinée, pour assister à l'enseignement et y prendre part, ce qui leur permet de comprendre la complexité du métier. Le regard que les parents portent sur l'expertise du métier change complètement après cela.

Marie-Pierre LUIGI observe qu'il existe des a priori.

Un représentant du collège des syndicats relève que l'employeur attend des enseignants qu'ils soient exemplaires et l'employeur doit aussi l'être dans sa communication vis-à-vis des personnels. L'Education nationale est le premier budget de la nation, mais elle ne doit pas pour autant être le premier gisement d'économies. Il convient de reconnaître tout ce qui est accompli, puisque le travail de l'enseignant est en grande partie invisible et méconnu. Pour rendre visible ce travail invisible, il faut le reconnaître. Des tâches sont constamment ajoutées comme l'heure de vie de classe, le cahier de texte numérique ou les réunions. Certains collègues se sentent épuisés ou ont le sentiment d'être « pressés comme des citrons ». Les enseignants ont besoin d'une reconnaissance qui n'est pas que financière. Le temps de travail des enseignants doit être sécurisé : certains enseignants ont des amplitudes horaires importantes, sans que rien ne limite cette durée quotidienne de travail. Dans l'enseignement de premier degré, 108 heures sont attribuées et de nombreux collègues dépassent les 108 heures. Les enseignants travaillent 41 heures dans le second degré et 44 heures dans le premier degré. En début de carrière, le temps de travail est plus important et le temps de présentiel devant élèves pourrait être modulé pour tenir compte de la formation.

Un représentant du collège familles et élèves juge le rôle de l'institution fondamental, ainsi que le rôle politique. La reconnaissance des parents est aussi la reconnaissance de la France. Il a fallu une crise pour que les Français se rendent compte de l'importance de l'école de la République. Le dialogue social et la concertation sont nécessaires, mais les déclarations n'en tiennent pas toujours compte. Une école est vivante avec sa direction, ses enseignants, ses élèves et ses parents. Les parents ont toutefois peur d'aller vers l'école et vers l'institution et le dialogue est nécessaire avec la communauté éducative, pour instaurer un climat serein. Majoritairement, les parents sont satisfaits du travail des enseignants et leur apportent leur reconnaissance.

Un représentant du collège des syndicats juge la question de l'image complexe. La mauvaise image peut venir d'une expérience personnelle malheureuse. Quand la famille comprend le rôle social de l'école, elle ne critique pas les enseignants. L'image peut être régulièrement ternie : proposer que l'école soit facultative en fin de semaine revient à dire que l'école assure de la garde d'enfants. La rémunération

ne participe pas à la reconnaissance. Redonner son importance à l'enseignant peut passer par une reconnaissance de son rôle de professionnel et de l'importance de sa parole par rapport à celle des parents. L'entrisme de la société civile est important. L'enseignant est un fonctionnaire d'Etat et doit bénéficier d'une protection à ce titre.

L'instituteur était auparavant une personnalité d'importance et le contenu de son enseignement est maintenant contesté, ce qui montre la prise que la société civile pense pouvoir avoir sur l'école. Si le médecin peut se prévaloir de sa formation et de son expertise face à un patient qui pense avoir raison parce qu'il a regardé des sites Internet, l'enseignant ne parvient pas à se mettre dans la même posture.

Pour faire évoluer l'image de l'enseignant, il faut faire connaître ce qu'est son métier, avec une communication adéquate. Des écoles proposent des stages d'observation aux parents qui peuvent ainsi passer une demi-journée à observer la classe, ce qui est intéressant. Les élèves de troisième ne sont plus autorisés à effectuer leur stage en école, à cause de la situation sanitaire, ce qui est dommage.

A l'instar du médecin, les enseignants pourraient prêter serment lors de leur prise de fonction.

Un représentant du collège associatif et économique suggère de donner à des professionnels de la société civile la capacité d'enseigner pour favoriser les passerelles. Repositionner l'enseignant au cœur d'un service public, comme faisant partie des biens communs - au même titre que la justice, la santé, la police et les services de secours - semble primordial, avec une campagne de communication sur les métiers qui sont nos biens communs. La profession doit sortir d'une posture de victimisation qui consiste à considérer que sa situation est la pire. Dans tous les métiers, tous les salariés ont l'impression d'être trop mal rémunérés et se plaignent de la communication, se jugeant sous-informés. Si, dans les biens communs, la justice ne doit pas forcément se rapprocher de la société civile, ce rapprochement présenterait sans doute un intérêt pour l'éducation, avec des passerelles entre la sphère du privé et l'enseignement. Tous les métiers ont leurs spécificités, ceux de l'enseignement également.

Un représentant du collège des syndicats considère que les représentants du personnel doivent accompagner tout le monde et dire les choses – par exemple sur les enseignants décrocheurs qui existent – avec exigence. La vision de l'école, citadelle assiégée, doit être revue puisque l'école est au service de la société civile : valoriser les métiers de l'éducation revient à rendre visible le travail et le professionnalisme. Les expertises doivent en outre être partagées, avec des interactions, échanges et parcours. L'expertise se développe, se travaille et se diversifie. Une confusion existe actuellement entre diplômes et compétences et ce point doit être réglé, puisque les enseignants n'osent pas dire qu'ils n'y arrivent pas, puisqu'ils ont le diplôme. Il convient de lever l'omerta et de dire les choses. Donner des possibilités est important : il n'est pas normal qu'un enseignant n'ait pas une obligation de formation qui lui permettrait toutefois de s'enrichir.

Une représentante du collège des élus et collectivités relève qu'une étude récente montre que 70 % des enseignants aiment leur métier et en sont fiers, ce qui constitue un paradoxe puisque de nombreux enseignants souffrent du manque de soutien, du manque de moyens et du manque de reconnaissance. Le terme investissement est important : l'éducation n'est pas une dépense, mais un investissement pour préparer l'avenir. Si les premiers adultes auxquels sont confrontés les enfants ne se sentent pas valorisés et de fait ne prennent pas d'initiatives, ces enfants n'en prendront peut-être pas plus tard.

D'autres points sont importants, comme l'autonomie des équipes et le rapport à l'inspection dont les missions doivent être repensées : l'inspecteur doit pouvoir entendre les fragilités et aider l'enseignant à progresser. L'enseignant peut être un chercheur, pour identifier des problèmes et trouver des solutions, un partenaire de recherche-développement.

Les professeurs doivent effectivement être reconnus comme professions intellectuelles supérieures.

Le professeur doit être formé à la gestion de classe, au management, et progresser grâce à la formation continue. Une télévision de l'éducation nationale pourrait être lancée, avec des enseignants qui interviendraient comme experts. Le professeur doit être mis en avant comme expert.

Sur la dynamique de carrière, il convient d'instaurer la possibilité d'aller-retour avec l'administration ou l'extérieur et de prévoir des rencontres plus régulières avec l'inspecteur. Associer les professeurs aux réformes est également important, d'autant que se préoccuper de l'avenir des enfants nécessite des actions s'inscrivant sur le long terme. Une plus grande mobilité pourrait être envisagée, avec des mobilités en Europe pour les enseignants, en début de carrière ou plus tard. Enfin, le suivi des élèves – souvent les professeurs ont besoin de savoir ce que deviennent leurs élèves - pourrait donner une continuité de la mission dans le temps.

Cette représentante du collège des élus et collectivités souhaite apporter quelques éclairages européens sur la valorisation du métier.

En 2014, la Suède a lancé un grand plan pour dynamiser le recrutement des professeurs et valoriser la profession, avec une loi qui a permis de remonter les salaires et d'augmenter la progression salariale au cours de la carrière. Cette mesure a été accompagnée d'une grande campagne d'information "Pass it on" avec un site internet dédié qui contenait des informations sur la profession, présentait les opportunités d'emplois et faisait la promotion du métier (et notamment des voies alternatives pour devenir enseignants).

En Estonie, en plus des mesures de revalorisation des salaires, le gouvernement a lancé le programme « Youth to School » pour susciter de l'intérêt pour les métiers de l'éducation en attribuant des bourses à des étudiants qui s'orientent vers les métiers de l'éducation. L'Estonie a également mis en place des récompenses pour mettre en valeur les personnels de l'éducation et notamment un "Teacher of the Year Gala".

Il convient de penser, en plus de la revalorisation générale, à faire une plus grande place à la reconnaissance de l'institution à l'égard des professeurs engagés dans des projets et des missions particulières (primes, valorisation des réalisations, faciliter les initiatives pédagogiques...)

Un représentant du collège encadrement revient sur la logique d'une formation obligatoire avec une rémunération pour des formations hors temps de classe, pour mettre à jour les compétences, en fonction des innovations pédagogiques. Ces formations valoriseraient le professeur dans son expertise et dans sa rémunération.

L'Armée réussit à communiquer, pour recruter, et des spots télévisés pourraient valoriser le métier et améliorer le taux de sélection, avec une communication dans les périodes de concours.

Enfin, valoriser consiste aussi à faire savoir que l'Education nationale protège ses enseignants et ses personnels et les accompagne, lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Une meilleure connaissance des dispositifs d'accompagnement et une formation sur la médiation présenteraient un intérêt.

Un autre représentant du collège encadrement observe que devenir enseignant n'est plus un gage de promotion sociale, comme auparavant. L'enseignant s'interroge sur son rôle et sur le rôle de l'école. L'image de l'enseignant s'est noyée dans un ensemble d'acteurs de l'éducation. Dans une société de concurrence des savoirs, tous les cours sont disponibles sur Internet et la plus-value de l'enseignant réside dans le contact direct avec les élèves et les familles. La quantification des temps en face à face, des temps en formation et des temps nécessaires de formation à la médiation et à la régulation présentent un intérêt. Les enseignants ont besoin de temps de respiration et de temps de pause dans une carrière, et ce n'est pas simple à gérer. Cette définition des temps doit être précisée.

Un représentant du collège des élus et collectivités a le sentiment que les enseignants sont respectés, en maternelle et en primaire, dans sa ville, et que les incidents sont marginaux. Le premier ambassadeur de l'image restaurée du professeur est le professeur lui-même qui doit faire savoir ce qu'il fait.

Marie-Pierre LUIGI souligne quelques éléments des échanges : la société doit mieux comprendre le métier de l'enseignant, ce qui requiert de mieux communiquer et de valoriser le métier. L'ouverture et le partage sont importants, ainsi que les interactions et les passerelles. Il faut préciser, éclairer et lever le flou autour du temps de l'enseignant.

V. Réflexions sur un éventuel serment

Marie-Pierre LUIGI relève qu'un participant a fait référence au serment d'Hippocrate des médecins : en Belgique, les enseignants prêtent serment (le serment de Socrate). Cette prestation de serment permettrait de reconnaître le métier, avec par exemple un lien avec la lettre de Jean Jaurès. Marie-Pierre LUIGI souhaite connaître l'opinion des participants sur ce point.

Un représentant du collège des élus et collectivités juge l'idée excellente, pour mettre l'enseignant au cœur de la cité.

Guy WAISS indique que le sujet permet de rendre solennelle l'entrée dans le métier.

Un représentant du collège des élus et collectivités indique qu'il remet une médaille aux titulaires d'une mention très bien au bac, et qu'il invite pour cela l'élève et le professeur à monter sur l'estrade.

Un représentant du collège encadrement suggère que cet événement ne soit pas réservé aux seuls enseignants, même s'il pourrait se dérouler au sein de l'établissement scolaire.

Un autre représentant du collège encadrement soutient l'idée, en précisant qu'il faudrait savoir quelle autorité participerait à cet événement.

Une représentante du collège des professeurs juge nécessaire que l'événement se fasse devant les pairs et devant la hiérarchie.

Une autre représentante du collège des professeurs revient sur la fragilisation des professeurs en lien avec le développement des contacts directs via le numérique. Les parents d'élèves sont majoritairement solidaires, mais les filtres qui existaient n'existent plus avec l'accès direct aux messageries. Les enseignants se retrouvent seuls pour répondre aux mails des parents, sans bénéficier du soutien de leurs collègues ou de la hiérarchie, sans savoir si leurs collègues se trouvent dans la même situation. Certains parents exercent de nouvelles pressions sur les notes attribuées par exemple, avec le passage du baccalauréat en fonction du contrôle continu.

Un représentant du collège associatif et économique approuve l'idée de mettre en place une cérémonie.

Un représentant du collège familles et élèves juge la mission d'enseignant noble et pense que le serment pourra contribuer à renforcer la noblesse du métier. Il suggère d'inviter les parents à cet événement.

Une représentante du collège des élus et collectivités approuve ce rituel d'entrée, en présence d'élus locaux, de parents et de supérieurs hiérarchiques. Le problème ne vient pas de l'engagement du professeur, mais du respect du professeur. Le texte du serment de Socrate pourrait être écrit de manière participative. Une charte signée par les parents pourrait également être envisagée, charte qui préciserait notamment le rôle des parents.

Un représentant du collège des syndicats suggère d'organiser l'événement avec des représentants d'élus locaux, voire d'un représentant de la préfecture. Les médecins prêtent serment devant leurs pairs et les personnes ayant assisté à la soutenance de leur thèse. Le caractère solennel doit être important. A l'époque du service militaire, une cérémonie de présentation aux drapeaux était organisée un mois après le début, en présence de hauts gradés.

Un autre représentant du collège des syndicats juge important de prévoir des rituels de passage, entre pairs, dans la société, mais craint qu'un serment donne l'illusion d'apporter une réponse à une problématique bien plus complexe et conduise à l'inaction.

Un autre représentant du collège des syndicats souscrit à l'idée, si elle s'associe bien à d'autres mesures de valorisation et ne s'y substitue pas.

Un autre représentant du collège des syndicats considère que les symboles sont nécessaires, dans la vie sociale. Les symboles évoluent, au sein de l'Education nationale, et de nouveaux symboles peuvent effectivement émerger. Le serment ne doit pas créer une promesse qui ne sera pas tenue et aboutira à des frustrations. Il faudra déterminer s'il s'agit d'un engagement – avec des engagements pris alors de part et d'autre – ou d'un serment entre pairs, et préciser si la reconnaissance portera sur le métier ou sur le statut. Le besoin de sens existe, mais il convient de faire preuve de précaution quant à la manière dont il sera interprété. Enfin, il faut traiter de l'attractivité dans la fonction publique.

Guy WAISS précise qu'en Belgique, le serment s'adresse aux élèves. Il faudra effectivement bien y réfléchir avant de mettre en œuvre l'idée qui vise à solenniser l'entrée dans le métier, avec l'institution et les partenaires de l'institution. Il faudra notamment préciser à qui s'adressera le serment.

Un représentant du collège familles et élèves approuve la possibilité de mettre en œuvre ce rituel pour renforcer l'institution en tant que telle. L'école souffre, mais les autres institutions aussi (justice, police, médecine) avec des questions d'efficacité et de l'image renvoyée. Il convient de ré-institutionnaliser l'école et de revoir la posture de l'école et des parents d'élèves.

Une représentante du collège des syndicats note que pour retrouver une bonne image, il est nécessaire de s'interroger sur les causes de la dégradation de cette image :

- Climat anti-intellectuel global dans la société : dévalorisation de la culture, de la science, de la réflexion, de la rationalité.

- Echec de l'institution (cf. classements internationaux et comparaisons nationales au fil du temps) dont les enseignants sont les boucs émissaires alors qu'ils ne font qu'appliquer les politiques éducatives successives. Critique, voire mépris des enseignants émanant de leur hiérarchie même et des personnels politiques.
- Profession mal rémunérée = mal considérée par les familles et la société.
- Problème du climat scolaire à améliorer (cf. étude OCDE constatant le manque de respect pour l'autre, dont le professeur, ce qui nuit fortement aux résultats scolaires).

Les leviers pourraient être :

- Hausse rémunérations pour un vrai traitement de cadre A.
- Vigilance sur le respect : entre tous au sein des établissements ; à l'égard des enseignants de la part de la hiérarchie et du personnel politique.
- Ecouter les enseignants pour redonner du sens et de l'efficacité à l'école, en considérant que ce sont eux les principaux experts, et non des exécutants.

VI. Réflexions sur le temps de travail

Marie-Pierre LUIGI revient sur le temps de travail : il existe un flou, sur le temps de travail des professeurs, pour la société civile, alors que la frontière s'amenuise pour les professeurs entre temps professionnel et temps privé.

Une représentante du collège des professeurs considère que le flou existe dans le premier degré. Les conjoints des enseignants et enseignantes ont du mal à comprendre que les enseignants, censés travailler quatre jours par semaine, sont à l'école de 7 heures à 18 heures 30, ainsi que le mercredi et parfois le dimanche pour des événements particuliers. Le travail envahit le quotidien et la vie de famille. Le travail de direction ajoute encore au travail d'enseignant. Le temps de travail des enseignants est conséquent, et il est mal perçu.

Un représentant du collège des syndicats distingue le sujet du premier degré, avec 25 heures hebdomadaires (24 heures devant la classe et une heure d'APC). L'heure de service pourrait être transformée en une heure supplémentaire rémunérée, sachant que le premier degré n'a pas d'heures rémunérées actuellement. Le temps de service devant élèves pourrait être revu à la baisse pour donner le temps au travail collectif. Le flou existe effectivement et il convient de donner davantage d'autonomie aux enseignants dans la gestion de leur temps, notamment pour les 108 heures. Si la priorité est de permettre aux enseignants de mieux faire leur métier, une reconnaissance est nécessaire. Un temps supplémentaire semble nécessaire, au sein de l'atelier, pour revenir sur les propositions qui ont été formulées.

Un autre représentant du collège des syndicats juge indispensable de parler du temps de travail des enseignants, de manière plus précise.

Marie-Pierre LUIGI reconnaît que le temps de travail est une vaste question, et souhaite évoquer les a priori sur le temps de travail qui demandent peut-être à mieux le cadrer. Quand un enseignant n'est pas en cours, les interlocuteurs ou les parents peuvent avoir l'impression qu'il est disponible et il faut peut-être travailler ce point.

Un représentant du collège des syndicats juge compliqué de devoir répondre à 150 familles. Ce point est lié à la difficulté liée aux outils numériques.

Un représentant du collège des syndicats observe que le passage à quatre jours, dans le premier degré, a été présenté comme permettant le repos au milieu de semaine, ce qui n'est pas le cas. Ce passage pose la question de l'intensification du travail. Les enseignants peuvent s'organiser, en autonomie, en indiquant les temps où ils sont disponibles (et ceux où ils ne le sont pas). Définir un cadre peut améliorer les conditions de travail.

Un représentant du collège associatif et économique suggère que ces temps de travail invisibles apparaissent mieux pour que les parents d'élèves prennent conscience du temps de travail réel des enseignants.

Un représentant du collège des syndicats signale que les enseignants du premier degré ne peuvent répondre aux sollicitations numériques en dehors des temps de classe et que ces outils numériques ajoutent une pression et du travail.

Guy WAISS propose d'organiser une ultime séance pour parler des temps de travail et dresser un bilan des ateliers.

Les participants acceptent cette proposition.

Marie-Pierre LUIGI remercie les participants pour leurs contributions.



LEVIER COOPÉRATION

Atelier écoute et proximité

Président : Daniel Pennac
Secrétaire général : Aziz Jellab

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 1

I. Introduction

L'atelier débute à 9 heures 10.

Daniel PENNAC, président de l'atelier, accueille les participants en indiquant avoir enseigné durant vingt-huit ans à des enfants en difficulté ou en grande difficulté du point de vue scolaire.

Aziz JELLAB, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, animateur de l'atelier, indique que celui-ci s'inscrit dans le thème « reconnaissance » du Grenelle de l'éducation, de même que les ateliers « encadrement » et « revalorisation ». Neuf ateliers existent au total, auxquels a été ajouté un atelier sur le thème de la « Protection et valeurs de la République », suite à l'assassinat de Samuel Paty. L'objectif sera d'aboutir, à l'issue de cette première séance, à l'identification de lignes directrices pour les séances suivantes.

II. Éléments de contexte

Les métiers de l'enseignement sont confrontés à de profondes mutations, observe Aziz JELLAB : élévation de niveaux de recrutement, complexification des contextes d'exercice du métier, renforcement des inégalités sociales dans certains territoires, élargissement des objectifs éducatifs (éduquer à la citoyenneté et au développement durable, notamment, en plus de la transmission des savoirs).

Les recherches universitaires mettent en avant les spécificités du métier d'enseignant, qui relève du « travail sur autrui » (l'élève), ce qui implique que celui-ci coopère pour apprendre. Il s'effectue face à des groupes (les classes). Les rapports et études parus récemment sur le métier d'enseignant font ressortir un certain nombre d'enjeux présentant une acuité particulière, tels que la reconnaissance, la notion de carrière, l'accompagnement, le développement professionnel et l'attractivité du métier. Le Grenelle de l'éducation s'inscrit dans le cadre d'un chantier visant à l'amélioration globale du système éducatif, ce qui exige à la fois de mobiliser la société et d'accorder une attention constante aux personnels.

Considérant que des enseignants heureux forment des élèves qui réussissent, l'atelier sera invité à se pencher particulièrement sur :

- le repérage et la valorisation des compétences, des bonnes pratiques et des savoir-faire ;
- les modalités de la reconnaissance durant le parcours professionnel ;
- la promotion des collectifs professionnels.

Les ateliers prendront fin le 18 décembre prochain, pour une restitution avec des propositions prévues pour fin janvier 2021. L'objectif de l'atelier est de formuler, lors de sa dernière séance, le 30 novembre prochain, des propositions concrètes. Les membres de l'atelier disposeront d'un temps courant décembre afin d'affiner celles-ci au besoin.

III. Echanges

Un représentant du collège syndical, chargé plus particulièrement au sein de son syndicat de l'écoute des personnels et du travail sur la souffrance que ceux-ci peuvent éprouver, juge louables les objectifs de l'atelier. Il faut néanmoins s'entendre, au préalable, sur l'origine du mal-être qui touche les enseignants. Il existe un problème évident de reconnaissance mais aussi une forme d'infantilisation, du

moins perçue comme telle. La multiplication des missions et l'absence de reconnaissance, aux yeux des enseignants, donnent aussi à ceux-ci l'impression que leur travail n'a pas véritablement de sens. Ceux qui souffrent de burn out souffrent même d'une forme de déstructuration identitaire et d'une perte de confiance née de ce manque de reconnaissance. Ils attendent donc un soutien, étant entendu qu'au-delà du fonctionnement de l'Institution, des dimensions importantes, sur lesquelles le ministère n'a pas de prise, entrent aussi en ligne de compte (réseaux sociaux, question de l'éducation au sein de la cellule familiale).

Un autre représentant du collège syndical rappelle que les fonctionnaires sont responsables – et non propriétaires – d'une mission de service public assignée par la Nation. C'est donc à celle-ci qu'il incombe de définir le contenu et les contours de cette mission. Le Grenelle de l'éducation doit fournir l'occasion d'identifier des besoins communs, de partager des constats et de faire ressortir des perspectives. Le travail n'est pas seulement la réalisation d'une tâche ou d'un service : c'est aussi du lien social et un vecteur d'émancipation individuelle et collective. Concrètement, la mise en place d'interlocuteurs RH de proximité par exemple, va dans le bon sens mais fait naître une inquiétude opérationnelle sur deux points : il faut avoir conscience de l'existence possible de freins de diverses natures (culturels ou logistiques par exemple), d'une part. D'autre part, les enseignants souffrent depuis plusieurs années d'une usure qui ne trouve qu'en partie son origine dans un manque de reconnaissance. Ils ont souvent l'impression « d'être des numéros » et souffrent de ce qu'ils perçoivent comme l'absence d'autonomie.

Une représentante du monde associatif et économique propose de témoigner d'actions communes conduites dans le cadre de dispositifs conventionnels qui mettent en place des actions concertées afin de favoriser le bien-être des agents de l'Education nationale, quelle que soit leur fonction. Son association intervient à différents stades, notamment dans le cadre d'écoutes collectives d'enseignants, pour la prévention des risques psychosociaux ou encore sur la voix (outil capital pour la transmission du savoir). L'association intervient aussi pour accompagner les agents en situation de fragilité, de façon collective ou individuelle, dans le cadre de groupes de travail collectifs, lorsqu'ils rencontrent des difficultés professionnelles, sociales ou familiales. L'association a conduit 8 000 actions de ce type en 2019. Elle a diversifié ses propositions suite à la mise en place du premier confinement en proposant des groupes de parole et en élargissant ses thèmes d'intervention.

Une représentante du collège Encadrement rappelle que les personnels de l'Education nationale ne se limitent pas aux enseignants : il existe aussi les psychologues de l'Education nationale, les CPE, les SAS et les infirmières, notamment. Plusieurs dispositifs existent déjà en académie. Encore faut-il se mettre d'accord, en premier lieu, sur la notion de reconnaissance et sur les personnels que l'on a en tête en évoquant cette notion.

Une représentante du collège Familles et Elèves convient de la nécessité de se mettre d'accord sur une forme de diagnostic avant de s'atteler à l'élaboration de propositions communes. Les parents d'élèves constituent les premiers éducateurs de leurs enfants et s'interrogent quant au niveau d'écoute qui existe, tant au sein de la communauté éducative qu'entre les équipes du ministère (enseignants, personnels administratifs, personnels sociaux, personnels de vie scolaire) et leur hiérarchie. Un personnel heureux transmettra les savoirs dans de bonnes conditions. Actuellement, les parents constatent le désarroi des enseignants et personnels de l'Education nationale. Ils aimeraient trouver les moyens d'y remédier. De nombreux personnels, au-delà même des enseignants (infirmières, psychologues, assistantes sociales) se sentent seuls et ne perçoivent aucune reconnaissance. Cette participante déplore aussi que les parents d'élèves soient parfois relégués à la simple fonction d'usagers, de même qu'elle se demande comment le rôle de la hiérarchie est conçu, au sein de l'Institution, pour qu'un enseignant ait pour responsable hiérarchique un inspecteur. Le métier d'enseignant n'est plus celui du professeur de Pagnol. Nous n'évoluons plus dans le même monde et l'atelier doit s'interroger sur l'ensemble de la hiérarchie. Les parents d'élèves rencontrent des enseignants démunis et les questions que l'atelier embrasse doivent être envisagées dans la perspective de l'Education nationale dans son ensemble.

Un représentant du collège professeurs indique être enseignant mais avoir aussi accompagné parallèlement, dans un cadre associatif (qui ne fait l'objet d'aucune reconnaissance), 17 000 enseignants de toutes disciplines, du premier et du second degré, notamment des professeurs qui souhaitaient évoluer professionnellement et quitter « un univers très coercitif » (notion qui revient le plus souvent, dit-il), dans un contexte où les inégalités sociales sont de plus en plus fortes, où les parents sont de plus en plus agressifs et où la hiérarchie apparaît souvent comme un vecteur d'infantilisation. La reconnaissance a une dimension financière. Sous cet angle, une difficulté vient du fait que les primes des enseignants n'ont pas de caractère statutaire : elles sont systématiquement liées à du travail effectif. Sur le plan moral, la reconnaissance pourrait consister à associer les professeurs au choix des

programmes qu'ils enseignent, alors qu'ils en sont complètement écartés –cette tâche revenant aux inspecteurs généraux. Les enseignants pâtissent aussi d'un manque d'écoute par les services administratifs, ce qui peut prendre la forme de refus systématiques (pour cause de nécessité de service) lorsqu'ils présentent une demande de détachement, de formation ou de mi-temps. Ce participant propose notamment l'augmentation de 50 % du nombre de postes à profil afin que les enseignants souhaitant une mutation puissent choisir entre une mutation tenant compte de leur ancienneté dans l'établissement et une mutation tenant compte, par exemple, des projets qu'il a conduits ou de son investissement personnel en formation (y compris du point de vue financier).

Une représentante du collège syndical souligne à son tour la nécessité de tenir compte également des personnels administratifs de l'éducation, qui ne doivent pas être définis en creux comme des personnels non enseignants.

Une autre représentante du collège syndical se dit convaincue de l'intérêt d'une mobilisation de la société pour une meilleure reconnaissance des personnels, laquelle a plusieurs visages et doit notamment venir des familles (dont de petites remarques ou des attitudes peuvent blesser de façon durable les enseignants) et des partenaires – principalement les mairies dans le premier degré. Confirmant la prégnance du sentiment d'infantilisation, cette participante plaide notamment pour une plus grande proximité des inspecteurs vis-à-vis des écoles et pour une plus grande autonomie des conseillers pédagogiques.

Un représentant du collège de l'encadrement assure que les personnels de direction ressentent, en établissement, le malaise des enseignants, qui a de multiples causes. Les enseignants souffrant de ce mal-être sont parfois isolés mais de nombreuses expériences européennes ouvrent des pistes très riches du point de vue du pouvoir d'agir des enseignants. Un champ de reconnaissance existe aussi au sein des établissements. Le recrutement peut aussi constituer un levier et la prise de décision, en la matière, par une commission ad hoc, au niveau de l'établissement, sous l'autorité du chef d'établissement, paraît souhaitable.

Un autre représentant du collège Encadrement souligne la diversité des situations existant au sein du ministère, qui englobe des fonctions de proximité dans un champ très vaste et très éclaté. Un point essentiel a trait à la place qu'occupe chaque agent (enseignant, infirmier, personnel de direction...) dans le collectif que forme l'Education nationale. Il doit exister une cohérence au service des élèves (notamment du point de vue de la définition des objectifs et des moyens) mais aussi une part de liberté pour chacun. L'Institution est confrontée à des évolutions sociales qui la percutent – ce dont la crise sanitaire fournit une bonne illustration – et doit articuler le traitement du grand nombre (1,2 million d'agents et 12 millions d'usagers) avec l'attention portée à chacun, ce qui ne constitue pas la moindre des difficultés. Les DRH interviennent d'ailleurs de plus en plus dans des problématiques d'évolution professionnelle, non seulement par désaffection de la fonction d'enseignant mais aussi en raison d'un désir croissant de faire admettre et advenir un autre projet professionnel au sein de l'Institution, ce qui appelle un effort renouvelé de proximité (encadrement, conseillers RH, etc.).

Une enseignante, exerçant en collège, dit partager nombre des constats dressés. Le malaise des enseignants peut aussi avoir pour origine des injonctions contradictoires. Les enseignants ont par exemple le désir de travailler en équipe mais n'ont jamais de temps institutionnel permettant de le faire. Les enseignants souhaitent accompagner chaque élève vers la réussite tout en prenant en compte une hétérogénéité de plus en plus grande, ce qui exige une grande agilité qui ne peut pas toujours s'appuyer sur un accompagnement pédagogique précis. De ce point de vue, les rencontres avec les inspecteurs constituent des occasions trop rares d'échanger dans le champ de la discipline de l'enseignant. C'est aussi le sentiment d'émiettement des tâches qui alimente l'impression d'isolement et de perte de sens.

Un représentant du collège syndical se demande si l'atelier pourra disposer d'éléments sur les motivations des personnels qui s'engagent en seconde carrière dans l'Education nationale. Ces personnes, qui passent le concours à plus de 40 ans pour rejoindre l'Institution, sont de plus en plus nombreuses et il serait intéressant de savoir ce qui les y attire. Symétriquement, des données sur les motifs de démission et de ruptures conventionnelles pourraient éclairer la problématique de la reconnaissance. Les sources de la reconnaissance sont multiples (hiérarchie, société, pairs, usagers) et toutes ne dépendent pas du ministère. Celui-ci doit cependant se demander ce qu'il souhaite reconnaître, à quel moment et pour quelles raisons. Une autre difficulté a trait à l'impossibilité de se dire les choses entre collègues, dès lors que s'ouvrir de ses difficultés revient à se mettre en situation de faiblesse.

Un représentant du collège Encadrement dit avoir toujours eu à cœur d'instaurer un climat de travail serein dans les établissements où il a exercé. Cet objectif peut être atteint en misant sur le management,

la confiance, l'écoute et le collectif. Appelant à ne pas opposer systématiquement les personnels et la hiérarchie, il identifie six portes d'entrée pour embrasser les enjeux sur lesquels l'atelier doit se pencher :

- la formation initiale des professeurs (dont la dimension interdisciplinaire pourrait être accrue, par exemple en psychopédagogie afin d'accueillir les enfants dans leur diversité) ;
- la formation continue (dont le rôle doit être réaffirmé) ;
- les corps d'inspection et la question du PPCR (le nombre de trois rendez-vous de carrière paraissant nettement insuffisant) ;
- les personnels de direction, dont le rôle RH doit être réaffirmé, notamment pour la reconnaissance du potentiel de chaque enseignant à travers les missions qui lui sont confiées ;
- les services de rectorats et services académiques (qui ont par exemple fait naître l'expérimentation des RH de proximité, à généraliser) ;
- la réaffirmation des métiers pouvant être exercés hors de l'Education nationale et hors de la profession d'enseignant (passerelles aujourd'hui peu visibles).

Une représentante du collège Professeurs se dit frappée de constater le manque de communication de la société sur l'utilité des enseignants et de leur mission. Il faut réaffirmer l'utilité de l'école et valoriser la transmission des apprentissages en donnant à voir ses réussites plutôt que ses échecs – là où le commentaire récurrent des classements internationaux a l'effet inverse. Cette participante dit par ailleurs avoir été choquée par la négation, de la part de l'Institution, de situations de violence verbale ou physique qu'ont eu à subir des enseignants.

Un directeur d'école de Seine-Saint-Denis, coordinateur d'un PIAL (groupement des AESH à l'échelle de plusieurs écoles), estime que la reconnaissance collective des enseignants est plutôt en progrès dans la société, peut-être à la faveur d'une prise de conscience des conditions de travail des enseignants. Il ne peut en dire autant de la reconnaissance institutionnelle, qui est plutôt en baisse. La proximité et l'écoute sont donc d'autant plus cruciales, ce qui implique nécessairement le management. Elles sont plutôt le fait des directions et chefs d'établissement aujourd'hui, les autres échelons de la hiérarchie (notamment les inspecteurs) ayant sans doute des effectifs trop peu nombreux pour pouvoir assurer cette proximité. Les conseillers pédagogiques sont également trop peu nombreux pour accompagner les professeurs sur le terrain. Le sentiment d'infantilisation naît certainement d'une relation descendante qui ne se nourrit que de consignes, au détriment de la dimension humaine que pourrait aussi avoir la relation entre inspecteurs et enseignants (en demandant par exemple à ces derniers comment ils vont).

Une enseignante trouve également compliqué de recevoir un cadre et de devoir se débrouiller sur le terrain pour lui donner une traduction opérationnelle. Le manque d'outillage ou d'accompagnement, de ce point de vue, est souvent vécu comme une grande violence. Cette nécessité de rendre applicables des principes définis dans un cadre très général contribue aussi au désarroi des professeurs.

Une autre enseignante va dans le même sens en prenant pour illustration la circulaire de rentrée (affirmant de grands principes sur l'inclusion ou le numérique par exemple), qui déprime les professeurs avant même la rentrée dans la mesure où le ministère semble considérer que la simple affirmation de ces principes garantit la possibilité de les faire vivre – ce qui est loin d'être le cas.

C'est ce qui conduit un autre participant à plaider pour l'existence d'un flux ascendant, et non seulement descendant, des enseignants vers leur hiérarchie, afin que les agents se sentent écoutés et reconnus dans leur professionnalité, ce qui est trop rarement le cas aujourd'hui.

Il existe aussi un besoin de reconnaissance de l'expertise existant localement pour conjuguer les compétences et co-construire les conditions d'un travail collectif, note une représentante du monde associatif. Il pourrait exister des équipes projet chargées de la mise en œuvre d'un cadre organisationnel (suite à une réforme ou du fait de la crise sanitaire par exemple). Il peut également s'agir de groupes de parole qui feraient intervenir des référents pédagogiques ou RH, suivant les besoins, et des acteurs externes qui auraient pour mission d'épauler l'équipe projet pour la mise en œuvre opérationnelle de la politique considérée. L'Institution pourrait s'inspirer du dispositif mis en place récemment pour l'accompagnement du nouvel enseignant au cours des deux premières années de sa carrière.

L'évolution des systèmes éducatifs européens met en évidence une tendance forte depuis dix ou quinze ans, note un représentant de l'encadrement. Ce fut d'abord la reconnaissance de la nécessité de ménager des dispositifs de remontée, jugés indispensables dans un système très descendant. Depuis

peu s'affirme plutôt la volonté d'introduire davantage d'horizontalité dans ces systèmes, en accroissant l'autonomie de décision des acteurs. Cela passe par l'instauration de procédures fortes permettant de rendre compte et les corps d'inspection ont un rôle éminent à remplir de ce point de vue. Des évolutions significatives peuvent en tout cas être mises en œuvre en l'état actuel des textes, du point de vue de la gouvernance, même si cela passe par des changements de culture qui prennent nécessairement des années.

Quant à la formation continue, il y a une place pour une formation montant du terrain ou du moins l'expression locale des besoins. Dans le premier degré, la réflexion sur les parcours professionnels pourrait aussi partir des besoins transversaux, en tenant compte de l'appétence des professionnels. Il existe des ressources de terrain. La difficulté porte plutôt sur leur mobilisation.

Un représentant du collège syndical considère que la formation continue devrait s'appuyer sur les besoins recensés par les conseillers RH de proximité. Il faut également travailler à la manière dont les agents identifient leurs interlocuteurs sur le plan RH.

Une représentante des familles et élèves se dit convaincue qu'il doit être possible d'obtenir des données fiables (« sans langue de bois ») sur ce qui permet à des enseignants d'être heureux : des statistiques peuvent sûrement être obtenues sur le climat social au sein des écoles, collèges et lycées, du moins si ces indicateurs incluent le bien-être des enseignants.

Un représentant des enseignants suggère de transposer, dans le service public, la fonction de Chief Happiness Officer qui existe dans le secteur privé, de façon complémentaire avec l'intervention du DRH. Ce serait une façon d'établir un pont entre le monde administratif et le monde enseignant. Ce serait aussi une façon de montrer aux enseignants que leur reconnaissance peut prendre d'autres formes que celles qui prévalent jusqu'à présent.

IV. Synthèse et perspectives

Daniel PENNAC dit avoir repéré, non sans émotion, des invariants au regard de son expérience d'enseignant, qui avait débuté en 1969. Il propose d'introduire la prochaine séance de l'atelier en revenant sur ce sentiment de solitude qui a été évoqué à plusieurs reprises.

Aziz JELLAB observe que l'atelier n'a pas eu le temps d'évoquer la question de l'expertise RH au sein des métiers. La question de la reconnaissance du collectif doit s'entendre au sens de la reconnaissance, par l'encadrement, du travail qu'ils mènent mais aussi au sens de la reconnaissance, par les acteurs eux-mêmes, du travail qu'ils produisent. Il propose que le sociologue Pierre Périer, qui a réalisé des travaux proposant une approche à la fois quantitative et qualitative de la notion de reconnaissance, soit convié à une prochaine séance de l'atelier

L'atelier prend fin à 12 heures 10.

La prochaine séance de l'atelier aura lieu le jeudi 12 novembre de 9 heures à 11 heures. Elle sera introduite par Daniel Pennac qui reviendra sur la thématique de la solitude de l'enseignant. Par la suite, et en prenant appui sur les échanges et les pistes avancées lors de la séance 1, trois thématiques seront abordées :

- L'écoute et la reconnaissance des besoins des personnels
- La valorisation des bonnes pratiques : acteurs, modalités et finalités
- Le rôle des usagers et des partenaires de l'éducation nationale dans la reconnaissance des personnels enseignant, d'éducation et des personnels administratifs.

Les membres de l'atelier ont avancé différentes pistes de travail. Ils seront invités à en développer quelques lignes en partant d'exemples issus du terrain.

Voici trois documents qui pourront aider à la réflexion :

- Un article de Pierre Périer qui met en perspective la thématique de l'attractivité du métier d'enseignant : <http://www.afaefr.fr/wp-content/uploads/2018/12/La-crise-de-recrutement-des-enseignants-une-mise-en-perspective-Pierre-P%C3%A9rier.pdf>

- Un article de Sylvie Dozolme et Luc Ria concernant relatif aux enseignants venus à l'enseignement après une première carrière professionnelle : [file:///C:/Users/ajellab/Downloads/REFO_090_0057%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ajellab/Downloads/REFO_090_0057%20(1).pdf)
- Une enquête parlementaire menée auprès des enseignants en juin 2020. Merci à M. le député Gaël Le Bohec de nous l'avoir l'a communiquée : <https://choosemycompany.com/stock/docs/rapport-global-moienseignant-2020-2970-fr.pdf>

Pour poursuivre la réflexion autour de la thématique de la reconnaissance :

L'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT) affiche sur son site : « La question de la reconnaissance est centrale aussi bien pour les individus que pour les entreprises ; elle est un levier fort de l'engagement au travail. Le défaut de reconnaissance des contributions de chacun ou le déni des difficultés rencontrées sont autant de causes de démobilité, de mal-être et de contre-performance productive. La reconnaissance au travail est un échange qui se joue à plusieurs, une interaction qui recouvre la manière dont l'individu perçoit les marques de considération qui lui sont portées par son manager, ses collègues ou son client ainsi que les attentions qu'il porte lui-même aux autres... »⁸.

Les « marques de considération » réfèrent à la prise en compte de la singularité de chacun, de ses conditions de travail et de vie et de ses aspirations. Les membres d'un groupe, d'une société, d'une institution ne peuvent se réaliser et s'impliquer dans la vie collective, construire un lien solidaire que s'ils sont reconnus, une reconnaissance qui réfère, selon Axel Honneth, aux trois dimensions que sont l'amour, le droit et la solidarité. A. Honneth rappelle que « Les sociétés sont constituées d'arrangements et d'institutions qui ne sont légitimes que pour autant qu'ils sont en mesure de garantir, sur différents plans, le maintien de rapports de reconnaissance réciproque authentiques »⁹.

La reconnaissance et ses facettes :

Un rapport des deux inspections générales de l'éducation nationale souligne par ailleurs le fait que la reconnaissance recouvre différentes significations : « reconnaissance sociale, financière, reconnaissance par ses pairs, au sein de son établissement ou par les parents, par l'Institution ou par la société en général. Il semble, au regard du champ d'étude qui est le nôtre, que plusieurs éléments doivent être réunis pour qu'une carrière procure cette valorisation et par soutienne par là-même l'engagement des enseignants »¹⁰.

⁸ <https://www.anact.fr/la-reconnaissance-au-travail-de-quoi-sagit-il-0>

⁹ Axel Honneth, « La théorie de la reconnaissance : une esquisse », Revue du MAUSS, 2004-1, N° 23, p. 134.

¹⁰ IGEN-IGAENR, *De la gestion quantitative à la gestion qualitative des enseignants*, 2018, P. 31.

<https://www.education.gouv.fr/de-la-gestion-quantitative-la-gestion-qualitative-des-enseignants-9545>

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 2

I. Introduction

Le sentiment de solitude de l'enseignant a été évoqué à plusieurs reprises au cours de la première séance, relève Daniel PENNAC, de même que celui d'infantilisation. L'éducation touche au collectif le plus vaste, puisque l'Education nationale embrasse la France entière, mais un certain nombre de professeurs y tombent en solitude. Ils peuvent ressentir celle-ci face à leurs élèves, face à leurs collègues (quand ils ont le sentiment de ne pas être aidés), face aux familles (qui sont de plus en plus présentes dans l'Education nationale), face à la hiérarchie, etc. Le thème de la solitude est si courant que la littérature s'en est emparée depuis longtemps. En France, dans *Le Petit Chose*, Alphonse Daudet vit le martyr d'un surveillant qui a le sentiment d'être massacré par de jeunes sauvages auvergnats. Chez Musil s'observe le désarroi de l'élève Törless, lui aussi soumis à la solitude, de même que celui du philosophe Cripure dans *Le sang noir* de Louis Guilloux. Le même sentiment est décrit dans *Bochan*, roman japonais de Natsume Sôseki ou dans *Ex Cattedra*, de Domenico Starnone, jusqu'à *La tâche*, de Philip Roth : un professeur accusé de racisme pour avoir lancé une métaphore se retrouve totalement isolé de son établissement, de sa hiérarchie et de l'opinion publique, au point de devoir recommencer sa vie.

Ce qui vaut pour le roman vaut aussi pour le cinéma, de *Zéro de conduite* (Jean Vigo) à *La journée de la jupe* en passant par *If* (Lindsay Anderson), film culte des années 68, où des jeunes gens propres sur eux d'un collège anglais se mettent à tirer à la mitraillette lors de réunions de parents d'élèves. Dans *Le Cercle des poètes disparus*, un professeur se trouve condamné par sa réussite à une grande solitude vis-à-vis de ses collègues et un élève y commet un suicide. Revenant à la réalité vécue par les enseignants, Daniel PENNAC dit être tombé sur une page de Twitter donnant libre cours à une grande agressivité entre enseignants. La solitude du maître a un caractère naturel, intrinsèque à son rôle : c'est la solitude de celui qui sait, confronté à celui qui ne sait pas encore et qui est supposé désirer apprendre. Les professeurs sont formés, d'une certaine façon, dans l'idée que l'élève est un candidat volontaire et bienveillant à l'apprentissage – ce qui n'est pas toujours le cas. La transmission du savoir du professeur à l'élève crée un lien magnifique mais s'il ne trouve pas à se nouer, l'élève, comme le professeur, se trouve rejeté dans une forme de solitude.

La solitude, dans l'échec ou dans la réussite, qu'évoquait l'atelier lors de la première séance tient à ce que le liquide amniotique où baigne le corps enseignant est l'évaluation elle-même : ils baignent dans l'évaluation en permanence, de leurs études à l'exercice de leur profession – évaluation arithmétique par la notation des élèves, évaluation implicite par la réputation que se font parfois les collègues entre eux, évaluation hiérarchique par la notation administrative et par les rapports d'inspection académique, si rares qu'ils sont souvent vécus comme des prises de mensurations définitives. Le sentiment de solitude est par ailleurs exaspéré du fait qu'il est ressenti dans différents huis clos remplis de regards : celui de la classe, celui de la salle des professeurs et finalement le huis clos de l'établissement, saisi subjectivement comme un lieu dont on ne peut sortir. Daniel PENNAC dit avoir eu une longue conversation, récemment, avec une jeune enseignante démissionnaire qui a eu ces mots : « je ne m'en sortais pas donc je suis sortie ». Il se demande comment pourrait être combattu ce sentiment de solitude, ce qui doit débiter par la prévention : savoir et transmettre représentent deux tempéraments parfois antinomiques. Il y a souvent un grand bonheur de solitude à apprendre et une grande joie privée à comprendre. Le bonheur d'avoir compris ne nous prédispose pas nécessairement à la transmission. « Transmettre un savoir, c'est troquer une intimité comblée contre une exposition périlleuse », souligne Daniel PENNAC, qui se demande si l'INSPE dit suffisamment aux candidats à l'enseignement que le métier d'élève ou étudiant n'est pas celui de professeur : l'excellence, ici, ne garantit aucunement l'aptitude de l'enseignant.

Au fond, l'Institution continue d'envoyer au front des professeurs qui, sans un très long entraînement à la pédagogie, sur le terrain, de façon protégée, sont voués à souffrir. Les témoignages qui en attestent sont nombreux autour de Daniel PENNAC, dit-il, même s'il pourrait citer autant de témoignages de

professeurs heureux de voir des bouilles comblées, des intelligences naître, y compris parmi les élèves les plus défavorisés.

Quand les professeurs souffrent, qui rencontrent-ils pour les aider ? Ils peuvent rencontrer certains collègues dans leur établissement mais ce n'est pas si fréquent. Souvent invité en tant qu'auteur dans des établissements scolaires, Daniel PENNAC dit rencontrer régulièrement des professeurs de toutes disciplines qui « réussissent » dans leur classe et qui auraient les moyens d'aider des enseignants en souffrance. Existe-t-il cependant au sein du ministère une cellule de recherche, très active, qui rechercherait la transposition par des méthodes réfléchies, rationnelles d'éducation, mises au point par eux sur leur propre terrain ? Les professeurs qui ont réussi subissent paradoxalement un certain ostracisme – au motif qu'ils seraient doués – et se trouvent marginalisés alors même que la méthode qu'ils ont mise au point serait exportable à nombre de leurs collègues. Il y a là une considérable quantité d'intelligence pédagogique qui disparaît dans les sables, note Daniel PENNAC, alors qu'elle pourrait sans doute être repérée par le ministère.

La deuxième personne qui pourrait aider le professeur est l'inspecteur d'académie. Néanmoins, deux ou trois moments d'inspection, dans une carrière, ne suffisent évidemment pas à aider un enseignant en souffrance. Des inspections pédagogiques actives, chaque année, dans une logique de conseil, tant que dure le désarroi de certains enseignants, les aideraient sans doute davantage.

II. Echanges

Pour lancer le débat, Aziz JELLAB identifie trois thèmes saillants qui se dégagent des échanges de la première séance :

- l'écoute et la reconnaissance des besoins des personnels ;
- la valorisation des bonnes pratiques (acteurs, modalités et finalités) ;
- le rôle de l'encadrement (notamment de l'encadrement de proximité et celui des inspecteurs) afin de veiller à l'existence d'un accompagnement dans la durée, autour des difficultés professionnelles et en termes de développement professionnel.

Un médecin scolaire, intervenant désormais au niveau rectoral, note que de nombreux enseignants se disent désemparés face à l'hétérogénéité des publics qu'ils accueillent, notamment pour comprendre, dans la relation humaine face à l'élève, ce qui les freine dans les apprentissages. Il signale l'existence d'une expérience lancée dans le réseau d'éducation prioritaire des Bouches-du-Rhône, fait intervenir un pédopsychiatre auprès d'enseignants volontaires en éducation prioritaire autour de comportements d'enfants pour lesquels ils se sentent mal préparés. Le projet (qui va connaître des prolongements dans le cadre du GOEP, groupe opérationnel éducation prioritaire) vise à aider les enseignants à se positionner face à ces élèves et semble apporter une aide appréciée par les enseignants. Ce médecin constate aussi que de nombreux médecins ne savent pas à qui s'adresser au moment d'exprimer leurs difficultés.

Une représentante du monde associatif et économique évoque une action menée en partenariat avec le ministère, l'ANACT (Agence nationale d'amélioration des conditions de travail) et la MGEN dans le cadre des réseaux PAS (Prévention Aide Suivi) qui interviennent pour le traitement de difficultés mais aussi pour la prévention de celles-ci. 15 800 personnes ont bénéficié de ce type de dispositif en 2019. Le dispositif est né de l'identification de situations de tensions, voire de conflits liés à la charge de travail dans des circonscriptions de la région de Poitiers. Il a conduit à établir un diagnostic avec les professionnels de terrain, l'encadrement et les spécialistes de l'accompagnement de situations de mal-être au travail. Des actions ont été conduites afin d'accroître la « capacité à faire » des acteurs, dispositif qui a montré que ceux-ci disposaient des leviers nécessaires pour agir. Encore faut-il prendre le temps de se poser, d'identifier les difficultés et de construire une situation autour des pistes d'évolution identifiables. Une autre démarche s'adresse aux directeurs d'école, qui ont une formation administrative mais n'ont pas nécessairement une formation au traitement de situations conflictuelles au sein de la communauté éducative (par exemple face à des élèves ou parents d'élèves). Aussi cette action mise en place il y a quelques années accompagne-t-elle ces directeurs au regard de la posture (regard, voix, prise de recul) qu'ils peuvent adopter dans des situations d'agressivité à leur égard. Cette action est très appréciée du public qui y est convié tant les directeurs d'école sont peu formés, par ailleurs, à ces aspects relationnels.

Une représentante de l'encadrement signale l'existence de trois types d'accompagnements proposés aux enseignants dans l'académie de Clermont-Ferrand. Le « groupe académique d'accompagnement professionnel » vient en appui des enseignants du second degré pour les aider à mieux vivre leur métier et faire évoluer la pratique de la gestion de la classe. Deux parcours sont proposés, l'un sur un an et l'autre sur trois ans. Un numéro vert est par ailleurs mis à la disposition des personnels, en lien avec l'accompagnement du stress et l'aide au traitement de difficultés y compris si celles-ci émanent de leur sphère personnelle. Enfin, récemment a été instaurée la fonction de conseiller RH de proximité, lequel a vocation à aider tous les personnels dans leur situation professionnelle.

Un représentant du collège syndical observe que les étudiants de STAPS doivent réaliser des stages dans différentes structures éducatives (au sens large), ce qui n'est pas le cas des étudiants se destinant à l'enseignement de disciplines autres que l'éducation physique et sportive. Dans l'académie de Reims existe un dispositif en faveur du développement professionnel et de la fluidité des parcours, permettant d'aller enseigner dans un autre type d'établissement pendant un an ou deux, sans perdre son emploi d'origine. La mise en œuvre de ce parcours n'est pas toujours aisée mais il s'agit d'une initiative intéressante. Se pose aussi de façon prégnante la question de la professionnalisation, puisque ce n'est pas parce que l'on devient chef d'établissement que l'on devient un spécialiste de l'accompagnement. Les compétences de médiation, en particulier, semblent particulièrement à développer afin d'aider les personnels à désamorcer des situations de tension qui sont fréquentes. Ce représentant syndical déplore aussi le modèle actuel de l'évaluation des enseignants, qui a pour résultat de détourner, pour une part, les inspecteurs de leur cœur de métier (l'accompagnement pédagogique) au profit de tâches administratives. Il n'y a pas de prototype du bon professeur, en tout état de cause. Il doit donc y avoir une place pour la différenciation pourvu que les critères soient justes, acceptables et connus de tous.

Aziz JELLAB rappelle que l'atelier a souligné, dans sa première séance, le fait que la reconnaissance supposait la connaissance. Il faut en particulier que les personnels soient familiers de la mise en récit de l'expérience pour mettre en valeur leurs compétences.

Il existe aussi plusieurs temporalités de l'écoute, note un représentant de l'encadrement. Il y a d'abord celle du quotidien : de quelle écoute chaque agent bénéficie-t-il dans l'exercice de ses missions au quotidien ? Dans le second degré, le premier interlocuteur d'un enseignant sera souvent son chef d'établissement, plus ponctuellement son inspecteur. Au niveau institutionnel, l'écoute de l'enseignant, lors de l'entretien professionnel annuel, donne lieu à un compte rendu d'entretien dans le cadre du PPCR, à raison de trois rendez-vous normés. L'inspecteur et le chef d'établissement sont désormais face à l'enseignant, dans le second degré, ce qui a fait évoluer de façon intéressante la nature de cet entretien. La question de l'exploitation des entretiens reste néanmoins posée car cette exploitation n'est pas simple. L'écoute qui peut être mobilisée en cas de difficulté tend par ailleurs à mieux se structurer, dans le cadre de dispositifs qui veillent de plus en plus souvent à écarter la crainte de sanctions que peuvent éprouver des enseignants dès lors qu'ils font part de leurs difficultés. Il existe enfin une temporalité tournée vers l'avenir lorsque les enseignants souhaitent évoluer – ce qui n'est pas seulement le désir de changer de métier par lassitude. Des réponses progressives s'élaborent pour proposer des solutions aux enseignants et les choses évoluent de façon positive mais l'objectif doit être maintenant de parvenir à structurer une capacité d'écoute à grande échelle.

Aziz JELLAB confirme la nécessité d'articuler le temps court et le temps long. Quant à la problématique d'échelle, la possibilité de travailler avec des pairs, à une échelle réduite, en liaison avec le niveau académique, pourrait aussi constituer une piste intéressante.

Un représentant de l'encadrement dit avoir le souci de développer des collectifs de travail, en élargissant le plus possible les conseils pédagogiques et en favorisant les échanges entre enseignants au sein d'une discipline par exemple. Dans de nombreux pays européens existe aussi un dispositif de dialogue pédagogique reposant sur un entretien annuel individuel avec les enseignants volontaires pour échanger sur la pédagogie, en tirant le bilan de l'année écoulée et en traçant des perspectives pour l'année à venir, ce qui est très riche. Cet encadrant plaide aussi pour l'existence de réseaux de pairs auxquels pourraient participer des enseignants.

Un représentant des élus et collectivités signale l'étude menée durant l'été 2020 à travers le dispositif « Regards d'enseignants », qui montre notamment que seuls 7 % des enseignants sont satisfaits de leur formation. Des bilans de compétences peuvent parfois être réalisés mais semblent difficilement accessibles aux enseignants. Un bilan de compétences doit permettre de réaliser un état des lieux et peut conduire à s'engager différemment dans le même métier. Ces points réguliers paraissent en tout cas indispensables dans une logique de développement professionnel. Encore faut-il que les accompagnants RH soient eux-mêmes formés aux questions d'évolution professionnelle et

d'accompagnement. La question du choix des formations revêt aussi une grande importance : si un enseignant ne choisit pas au moins la moitié de ses formations, ce participant voit mal comment l'enseignant pourrait être motivé pour les suivre. Enfin, cet élu évoque, en écho à l'idée de réseaux de pairs évoquée précédemment, l'existence, au Québec, de communautés d'apprentissage professionnel (CAP) permettant aux membres de la communauté éducative (enseignant, parent, élève) d'échanger. Des réseaux francophones pourraient d'ailleurs voir le jour au-delà de l'Hexagone avec des représentants de communautés éducatives en Belgique ou au Canada par exemple.

Pour un représentant de l'encadrement, les compétences managériales se fondent sur plusieurs principes. Le directeur d'établissement doit être à la fois un chef d'équipe et un directeur des ressources humaines. Des rendez-vous de carrière devraient d'ailleurs avoir lieu plus fréquemment avec le chef d'établissement, même s'ils ne doivent pas forcément donner lieu à un compte rendu formalisé. Le directeur d'établissement doit aussi veiller à l'existence d'un esprit d'équipe parmi son personnel pédagogique.

L'attention collective des uns aux autres et les réalisations communes lui ont toujours paru, dans son expérience d'enseignant, combattre efficacement le sentiment individuel d'évaluation permanente, signale Daniel PENNAC : le fait de produire en commun des résultats paraît un bon antidote à ce sentiment.

Une représentante des parents et familles admet que la relation avec les parents n'est pas simple, car un certain nombre de parents viennent empiéter sur les prérogatives des enseignants. Telle n'est pas leur vocation, affirme-t-elle sans détour. Les parents peuvent constituer des médiateurs ou des partenaires dans la communauté éducative mais reconnaissent la professionnalité de l'enseignant. Il ne faut d'ailleurs pas oublier la majorité silencieuse qui apprécie et salue le travail des enseignants. Le premier confinement a permis de faire émerger la parole des parents affirmant qu'ils n'étaient pas des professeurs. En revanche, depuis 2015, les interdictions d'entrer dans l'école faites aux familles ont tué la relation informelle qui pouvait exister entre les enseignants et les parents, en particulier dans le primaire. Ce « petit lien quotidien » qui permettait de dénouer rapidement des problématiques a été mis à mal par la distance et la trop grande formalisation qu'un certain nombre de questions devaient prendre. Ce parent se demande enfin quelle image de la valeur de l'enseignant l'Institution envoie aux familles et aux élèves lorsqu'un enseignant partant en formation n'est pas remplacé.

Une représentante du collège syndical mentionne l'existence des formations en constellation, permettant à l'échelle d'une circonscription de discuter de la problématique d'une classe en présence du conseiller pédagogique, tout au long de l'année, sur le temps de travail. Il arrive cependant que les enseignants soient envoyés dans ces formations après un entretien de carrière, auquel cas cette injonction est mal vécue par les enseignants. Ce lieu pourrait être médiatisé autrement afin que les enseignants y voient une ressource.

III. Prolongements et perspectives

Aziz JELLAB propose aux participants de verser à l'atelier des contributions écrites s'ils le souhaitent, notamment sur la valorisation des bonnes pratiques, la professionnalisation de l'écoute et les collectifs professionnels.

Virginie Gohin, sous-directrice de la formation, des parcours professionnels et des relations sociales au sein du ministère, participera à la prochaine séance en tant qu'experte.

Daniel PENNAC propose quant à lui de revenir, en introduction de la prochaine séance, sur le thème de la création commune au sein des classes et des établissements.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 3

I. Introduction

Aziz JELLAB, secrétaire général de l'atelier, remercie les participants ayant versé des contributions depuis la précédente séance, notamment la description d'expériences menées en différents lieux du territoire. Il propose que Daniel Pennac introduise l'atelier en revenant sur la question de la solitude des enseignants.

Daniel PENNAC, président de l'atelier, évoque son grand-oncle Jules Pennachioni, qui avait une façon particulière de créer du lien dans des villages reculés de la Corse montagnaise : il allait chercher les élèves directement dans les champs, là où ils étaient obligés par leur père de travailler, plutôt que d'aller à l'école, et parfois les installait même chez lui, en disant au père : « tu auras ton petit lorsqu'il aura son certificat d'étude ». En dépit de ces manières, l'oncle Pennachioni a fait fonctionner l'ascenseur social durant plusieurs années, certains de ses « élèves » étant même devenus des cadres supérieurs au service de la Nation. Certes, l'école n'est plus celle de Pagnol, comme l'ont souligné plusieurs participants. Les enfants que les hussards de la République arrachaient au champ, à la mine et au travail forcé, grâce à de grandes voix qui les avaient précédés (Hugo en France, Dickens en Angleterre, Gorki en Russie...) ont en tout cas largement profité de cet ascenseur social jusqu'à la fin des Trente Glorieuses. Une rupture de lien social s'est alors produite et accentuée au fil du temps entre l'école et la population. Il faut dire que l'enfant lui-même a considérablement changé depuis l'oncle Jules : d'enfant sauvé de l'esclavage, il est devenu client d'une société marchande qui s'adresse plus souvent à lui en tant que tel que pour en faire un élève avisé. Il faut ajouter à cela que la France d'aujourd'hui, dont les populations les plus démunies sont reléguées au énième cercle de la banlieue, n'a plus grand-chose à voir avec celle des champs et des usines, ce qui a aussi contribué à distendre le lien avec l'école.

Daniel PENNAC se rend souvent dans des établissements où les enseignants et les équipes éducatives ont à cœur de recréer le lien social avec la population environnante. Pour ce faire, ils créent de la culture et l'exportent immédiatement autour d'eux. Il a par exemple été invité, en 2012, à Digne, par des professeurs ayant fait travailler leurs élèves sur un des livres de Daniel PENNAC. La directrice de ce lycée technique organisait une fête de fin d'année de trois jours. Lorsqu'elle se présentait en classe, dès les premiers jours de l'année, elle disait : « commençons par les choses sérieuses, nous allons dès maintenant préparer la fête de fin d'année ». Chacun croyait entendre une plaisanterie. Cette fête était pourtant bien préparée tout au long de l'année et elle était prodigieuse. C'était une production culturelle (musique, arts plastiques, architecture, architecture végétale, théâtre, écriture...). Les parents y étaient conviés, de même que leurs amis, et Daniel PENNAC y a vu défiler des parents extrêmement fiers de la production de leurs enfants. Il se dit convaincu que tous les établissements scolaires, en France, dans le primaire et le secondaire, devraient être dotés d'une troupe de théâtre, car il n'y a pas d'activité plus fédératrice des élèves et des enseignants. Outre l'apprentissage du texte, le théâtre implique la mise en scène, la construction des décors, la confection des costumes, la gestion économique du projet, la communication autour de celui-ci, la musique, la mise en œuvre technique... Une pièce fédère ainsi un grand nombre de compétences mobilisées vers un but partagé. C'est ce projet commun à propos duquel Daniel PENNAC s'interroge systématiquement lorsqu'il visite un établissement scolaire, afin que les enfants ne soient plus seulement des clients de la société marchande. Le fait est que le premier jour où un téléphone portable a été autorisé à entrer dans une classe, le moyen a été donné aux élèves de sortir de la classe en s'y asseyant. Daniel PENNAC s'étonne qu'il n'y ait pas eu de combat sur ce point. Il dit même en avoir été sidéré, même s'il n'avait pas évoqué cette question jusqu'à ce jour. La création de chorales par le ministère de l'Éducation nationale constitue une autre façon de créer du lien, note-t-il enfin.

Virginie GOHIN, responsable des ressources humaines, témoigne de la mise en œuvre d'une nouvelle approche en matière de ressources humaines, née d'une demande du ministre Jean-Michel Blanquer adressée aux académies en 2018 : être plus à l'écoute des personnels et leur proposer un accompagnement personnalisé par une gestion des ressources humaines de proximité. Cela s'est fait par une expérimentation, ce qui signifie que les académies ont été libres des formes de réponse à la

commande afin d'adapter l'offre institutionnelle à la configuration de chaque territoire. Cette initiative repose sur plusieurs piliers :

- une gestion plus qualitative des ressources humaines et la création d'un écosystème : tous les acteurs participant à l'accompagnement des personnels doivent pouvoir, autour du directeur des ressources humaines de chaque académie, œuvrer en synergie pour fournir cet accompagnement au plus près des personnels ;
- une culture RH commune ;
- l'association de tous les acteurs participant à l'accompagnement des personnels (y compris les inspecteurs, chefs de service, personnels de santé et les personnels chargés d'accompagner les personnes en situation de handicap).

L'objectif est de fournir une première écoute et un premier niveau de traitement. Le défi consiste à allier la proximité à la volumétrie d'un million de personnels. Le ministère a créé en juin 2019 en son sein deux structures transversales dédiées à l'accompagnement des personnels, l'une au sein de la DGRH et l'autre au sein de la direction générale chargée de l'enseignement scolaire.

Une première étape a consisté à demander aux académies d'identifier des conseillers RH de proximité, chargés de réaliser des missions d'accompagnement pouvant être classées en quatre catégories : l'accompagnement individuel des personnels et de leur orientation, l'écoute des personnels et le soutien aux personnels en difficulté, un appui de premier niveau aux managers de proximité (inspecteurs, chefs d'établissement) et une collaboration avec les bassins d'emploi locaux (volet le moins développé pour l'instant). Ce cadrage a été construit avec les organisations syndicales et fait l'objet de présentations régulières aux Comités techniques du ministère.

Le dispositif s'appuie aujourd'hui sur un peu plus de 300 conseillers RH de proximité, répartis dans l'ensemble des académies. Ce sont, dans 64 % des cas, des personnels ayant un profil administratif, ce qui répond à une commande initiale (faire en sorte que ces personnels soient au plus près de ceux qui allaient les solliciter). Il y a en moyenne trois conseillers RH de proximité par département dans la configuration actuelle du dispositif.

Le nombre de sollicitations, d'environ 3 000 en novembre 2019, est en hausse constante depuis le lancement du dispositif et a atteint 24 000 sollicitations en juillet 2020. Ce nombre demeure certes modeste, convient Virginie GOHIN, dans la mesure où il faut s'assurer de la possibilité de répondre à toutes les demandes sans les décevoir. Il faut d'ailleurs saluer la créativité des académies et notamment celle de l'académie de Lyon, qui a créé l'outil numérique proxRH, que le ministère s'attache à faire évoluer afin qu'elle réponde encore mieux aux demandes des agents, en tirant parti des avantages du numérique pour faciliter la prise de rendez-vous avec les conseillers RH de proximité mais aussi permettre un suivi individuel des demandes.

Le ministère a veillé à former les acteurs prenant en charge cette mission d'accompagnement, car cette mission ne s'improvise pas. Aussi a-t-il mis en place une formation certifiante d'une durée de sept mois, mise en œuvre à l'Institut des Hautes Etudes de la Formation. Certaines académies ont mis un agenda en ligne afin de rendre on ne peut plus facile la prise de rendez-vous, par des personnels, avec un conseiller RH de proximité.

Les demandeurs sont, dans 80 % des cas, des femmes. 66 % d'entre eux ont plus de 40 ans et 27 % ont 50 ans et plus. 80 % des demandes émanent de personnels enseignants (42 % de professeurs du second degré et 38 % de professeurs des écoles).

Les demandes exprimées portent pour une part importante sur l'accompagnement d'un projet professionnel (39 %), devant les difficultés professionnelles (17 %), des raisons de santé (16 %) ou encore l'aide à la constitution de dossier de candidature ou de mobilité (15 %). Dans 67 % des cas, une information individuelle et collective a été apportée au demandeur. Dans 27 % des cas, celui-ci a été orienté vers un interlocuteur au sein de l'Institution (par exemple un inspecteur) ou hors de celle-ci.

Une enquête nationale a été lancée auprès des usagers afin d'adapter le dispositif aux besoins. Certains personnels interrogés saluent une écoute centrée sur leur demande, sans chercher à les influencer. D'autres disent avoir été confortés dans leurs choix par les informations reçues. De bonnes pratiques se dégagent d'ores et déjà du côté des académies, par exemple la création de DRH de proximité (qui coordonnent l'ensemble des acteurs RH) et la création de divisions de l'accompagnement ou encore la formation à l'accompagnement de formateurs que les académies ont certifiés.

Il s'agit maintenant de créer un véritable écosystème de l'accompagnement personnalisé, sur la base d'une feuille de route RH de chaque académie. Outre la poursuite de la professionnalisation des acteurs, deux enjeux majeurs sont d'ores et déjà identifiés pour le ministère : valoriser les talents, reconnaître la formation et l'enrichissement des compétences des enseignants, d'une part ; construire des parcours professionnels (qui ne seront pas nécessairement linéaires) d'autre part.

II. Echanges

Une représentante du collège syndical souligne que les enseignants passent beaucoup de temps à travailler dans leur classe et hors de celle-ci, dans l'école. Il leur est souvent difficile de se rendre hors de l'école. Ces contraintes, en matière de gestion du temps et de l'espace, sont particulièrement prégnantes dans le premier degré.

Un autre représentant du collège syndical souligne le sentiment de protection que doivent ressentir les enseignants et qui appelle un travail à réaliser par l'Institution vis-à-vis des parents d'élèves : il faut que ceux-ci puissent suivre la scolarité de leurs enfants. Il ne doit pas y avoir d'interférence ni de situation dans laquelle les parents se sentiraient comme des professionnels, au point de remettre en cause des pratiques pédagogiques et d'être tentés de sortir de leur place pour empiéter sur celle de l'enseignant.

Aziz JELLAB rappelle que la situation de crise ne relève pas seulement des acteurs de l'Education nationale : d'autres acteurs sont en jeu, notamment l'ARS (Agence régionale de Santé) et le préfet. Il note aussi que l'on confond parfois le contrôle et l'évaluation. Celle-ci implique une forme d'accompagnement et se met en œuvre selon une logique distincte de la relation hiérarchique.

Un représentant du collège syndical se dit interpellé par plusieurs points de la présentation de Mme Gohin qui lui semblent devoir être pris en compte afin de continuer à perfectionner cet outil. Il s'agit d'abord de la formation et du recrutement des conseillers RH de proximité. Les critères sont manifestement très différents d'une académie à l'autre quant aux profils recrutés pour cette fonction et ce participant se demande si une uniformisation des profils sera recherchée à l'échelle nationale. Il juge par ailleurs indispensable de redonner confiance aux enseignants afin que ceux-ci s'emparent des outils institutionnels qui leur sont proposés. Pour l'application du protocole sanitaire et de continuité pédagogique, par exemple, l'Institution a privilégié une logique de contrôle a priori. Les établissements ont dû demander l'autorisation au rectorat d'appliquer telle ou telle organisation, alors que le ministère pourrait faire confiance à l'échelon de proximité en considérant que le collectif de l'établissement peut mettre en place une organisation pédagogique satisfaisante pour les élèves et pour les personnels (en fonction des contraintes définies au plan national), sans contrôle a priori.

Virginie GOHIN précise que plutôt que de rechercher une uniformisation des profils, l'Institution s'est plutôt attachée à diversifier la formation proposée afin qu'elle tienne compte de la diversité des profils recrutés selon les académies. Plus largement, l'objectif est désormais d'enclencher un cercle vertueux : proposer un service qui inspire confiance (ce qui suppose d'être efficace) par la qualité des réponses apportées et ainsi redonner confiance aux enseignants.

Aziz JELLAB relève que, pour initier la démarche, il faut être informé de cette possibilité. L'expérience montre aussi que lorsqu'un personnel soumet une demande écrite, d'autres choses sont évoquées en entretien, ce qui doit être pris en compte d'emblée pour entendre l'intégralité de la demande exprimée par les personnels.

Un représentant du collège syndical dit avoir été intéressé par l'exposé de solutions pouvant être proposées aux enseignants, d'autant plus que de nombreux enseignants se sont retrouvés « sinistrés » suite à la réforme de transformation de la voie professionnelle. Néanmoins, les solutions qui leur ont été proposées se sont avérées applicables. Il leur a par exemple été proposé de changer de discipline, à ceci près qu'il n'y avait pas de place dans ces disciplines. Dans certains cas, une certification leur était proposée, alors que la plupart d'entre eux ne répondaient pas à l'une des conditions requises (avoir une formation initiale de niveau Bac+3).

Virginie GOHIN précise que la solution ne reposera pas sur les conseillers RH de proximité dans le cas de telles transformations au travers desquelles le ministère fait évoluer une filière de formation : la responsabilité d'accompagnement des personnels repose alors sur l'Institution.

Un représentant de l'encadrement souligne que dans la plupart des académies, les conseillers RH de proximité se déplacent vers les établissements et les écoles. Le nombre de personnels représente une difficulté, à l'échelle de l'Institution, dès lors que celle-ci souhaite instaurer un dialogue de proximité avec chacun. D'aucuns pourraient craindre que la création d'une interface telle que proxiRH ne dépersonnalise la relation mais il s'agit d'un outil de prise de contact, après lequel une personne physique prend immédiatement le relais pour écouter les personnels et leur apporter des réponses. L'Institution n'est d'ailleurs qu'aux débuts de l'élaboration de ces réponses, y compris dans la prise en compte des projets professionnels des personnels, à moyen et long terme. Chaque fois qu'une réponse négative devra être apportée dans un premier temps, elle ne devra pas être synonyme d'un blocage : il faut pouvoir expliquer à l'enseignant pourquoi son projet ne peut être mis en œuvre immédiatement tout en continuant d'y travailler. Ce participant se dit frappé par la diversité des personnels ayant répondu à l'enquête lancée sur la GRH de proximité. Il note enfin que le développement de ce réseau RH de proximité élargira les perspectives de développement professionnel pour un certain nombre d'agents. Il s'agit maintenant de mailler l'ensemble du territoire avec la juste densité pour être en mesure de répondre à chacun.

Virginie GOHIN souscrit à ces constats et souligne qu'on ne peut construire ce dispositif sans être proche des académies qui le bâtissent. L'expérimentation a été conduite avec l'aide des personnels, sur la base des freins qu'ils avaient identifiés, ce qui constitue une dimension particulièrement importante car c'est là le premier gage de confiance de la part de l'Institution.

Un représentant du collège syndical souhaite savoir si la mission des conseillers RH de proximité s'ajoute à leur charge de travail habituelle.

Virginie GOHIN précise ne pas avoir évoqué la question de la quotité de travail de cette mission. C'est un point identifié comme un axe de progrès car il paraît difficilement envisageable qu'un conseiller ne consacre que 20 % de son temps à sa mission d'accompagnement (ce qui est aujourd'hui le cas d'environ 50 % d'entre eux). Aussi le ministère s'efforce-t-il d'inciter les académies à augmenter la quotité de travail des conseillers, plutôt que de multiplier leur nombre, afin qu'ils puissent s'y consacrer pleinement et construire leur légitimité.

La mobilisation du CPF (compte personnel de formation) est fortement valorisée dans le nouveau schéma directeur de la formation des personnels. Ce schéma demande aux académies de proposer une formation qui soit davantage dans une logique de demande que d'offre, de manière à casser certaines routines selon lesquelles l'Institution offrait certaines formations qui n'intéressaient pas toujours les professeurs. Un troisième axe de ce schéma directeur, demande aux académies de consacrer 10 % à 20 % de leurs crédits délégués à la formation pour répondre aux demandes de formation des agents, notamment dans le cadre du CPF. Cette nouvelle politique de formation a été engagée en septembre 2019 et son bilan n'a pas encore été tiré. Il apparaît d'ores et déjà que certaines académies ont engagé plusieurs campagnes de CPF dans l'année, ce qui semble un signe positif. Des budgets qui étaient peut-être consacrés à l'offre de formation devront désormais être mobilisés selon une logique différente (de réponse à la demande), ce qui ne sera pas anodin dans l'évolution du fonctionnement du ministère.

Un représentant des élus s'interroge quant à la façon dont le ministère entend traiter la question de la transition de carrière, en particulier autour de l'âge de 40 ans.

Virginie GOHIN convient que les personnes que l'Institution accueille aimeraient pouvoir bénéficier de temps variés au sein de leur trajectoire d'enseignant. Le ministère souhaite séquencer le long chemin de l'enseignement afin de lutter contre l'usure qui peut se faire jour, s'agissant d'un métier épuisant. Il a aussi lancé une réflexion sur la fin de carrière, étant entendu que des professeurs expérimentés pourraient apporter énormément à de jeunes collègues ou à des professeurs ressentant un sentiment d'usure, qui pourraient être épaulés à des moments cruciaux de leur parcours.

Aziz JELLAB confirme le caractère crucial de ce chantier. L'élargissement des missions pourrait aussi constituer un vecteur de reconnaissance.

III. Pistes de réflexion

Aziz JELLAB rappelle que les deux séances précédentes ont mis en exergue des questions relatives à la reconnaissance du travail, la prise en considération de l'engagement des personnels, la nécessité de favoriser un accompagnement durant la carrière de manière régulière ou encore la formation que les personnels pourraient demander, étant entendu que cette formation ne devrait pas nécessairement être

liée au métier et pourrait leur ouvrir d'autres horizons. Il a identifié, sur cette base, un certain nombre d'idées-clés dont l'atelier pourrait discuter :

- l'aide de proximité à apporter aux personnels, en fonction des besoins identifiés (accueil, accompagnement, carrière, identification de besoins spécifiques nés du confinement dans le contexte de crise sanitaire) ;
- la nécessaire implication des personnels d'encadrement (chefs d'établissement, corps d'inspection, directeurs d'école, CPC), notamment du point de vue de l'animation et des techniques d'encadrement et de gestion des équipes
- la place à donner aux pairs et aux collectifs professionnels au sein des écoles et EPLE ;
- les moyens à privilégier pour le repérage des bonnes pratiques et leur valorisation ;
- l'évolution possible vers un modèle « horizontal » de GRH, permettant d'établir un lien direct avec les acteurs ;
- les leviers à identifier et mobiliser pour la prévention des risques psychosociaux (signaux repérables, modes de travail avec les acteurs) ;
- le bien-être au travail dans toutes ses dimensions ;
- les besoins en formation ;
- la communication avec les services RH.

Un représentant du collège syndical souligne qu'en matière de prévention des risques psychosociaux, les leviers existants sont multiples mais insuffisants. Cette prévention n'incombe pas aux personnels administratifs mais à la médecine du travail. Or celle-ci n'existe pas en tant que telle : il existe une médecine de prévention, dont les effectifs sont notoirement insuffisants (ce qui semble lié, au moins en partie, à un problème de recrutement). Le principe d'une visite médicale unique, dans la carrière d'un enseignant, représente aussi une anomalie. Pour le reste, la création des conseillers RH a présenté l'intérêt de donner aux enseignants le sentiment d'être écouté. Il n'en demeure pas moins que la réponse à apporter, en matière d'écoute, de bien-être et de reconnaissance nécessitera de mobiliser des moyens humains et financiers – ce qui pourrait être le thème d'une première proposition de l'atelier.

Evoquant le premier degré, un représentant des enseignants rappelle que les investissements pour le bien-être au travail des enseignants relèvent de l'Education nationale, sachant que les collectivités prennent en charge ce qui relève des élèves.

Un représentant du collège syndical évoque la perte de collectif professionnel et constate qu'au sein des établissements scolaires, les enseignants sont souvent confrontés à une grande solitude du point de vue des pratiques pédagogiques. Ils ont en principe 18 heures dans la classe mais cette quotité doit être discutée, devant les difficultés qui existent par exemple pour mettre en œuvre la concertation dans le cadre de la co-intervention. C'est la raison pour laquelle ce participant propose que la quotité de temps à passer dans la classe soit constituée de 15 heures de face-à-face et 3 heures de concertation.

Aziz JELLAB observe que les rendez-vous de carrière ont également créé un besoin d'accompagnement. Les enseignants apprécient cette relation, sous un angle neuf, avec les chefs d'établissement, ce qui pose notamment la question de la mise en récit des parcours professionnels et des possibilités offertes aux professeurs en termes de diversification des compétences.

Une représentante du monde associatif et économique rappelle que l'accord-cadre passé notamment avec l'ANACT permet de venir en appui des équipes RH, par exemple pour l'organisation du travail face à des problématiques particulières identifiées dans un territoire ou au sein d'un établissement, ou à travers un soutien en formation dans une logique préventive (voix, troubles musculo-squelettiques...). Les dix centres de réadaptation, co-crésés avec l'Education nationale et peut-être mal nommés, disposent aussi d'équipes pluridisciplinaires pouvant accompagner les personnes pour permettre une reprise de l'activité professionnelle ou la mise en place de stratégies de travail face aux difficultés identifiées. Chaque année, 300 médecins de prévention (requalifiés de médecins du travail par un arrêté de mai 2020) partent en retraite, pour seulement 100 nouveaux médecins formés en France, ce qui explique les difficultés de recrutement de l'Institution pour ces professionnels. L'action menée par le ministère en partenariat avec l'ANACT et la MGEN dans le cadre des réseaux PAS (Prévention Aide Suivi), déjà évoquée lors de la précédente séance, s'efforce de pallier certaines difficultés créées par cette situation selon trois axes :

- faciliter l'accès aux soins des personnels de l'Education nationale ;
- apporter un appui aux médecins de prévention en proposant les services des centres médicaux et de santé mentale de la MGEN;
- venir en appui des académies en proposant des téléconsultations à distance (assurées par des médecins de la MGEN) là où aucun médecin de prévention n'est en poste.

Une enseignante juge très important d'aider les enseignants à ne pas vivre leur carrière comme figée et immobile. La lassitude qu'ils éprouvent fréquemment, après un certain nombre d'années, peut venir des freins à la mobilité d'un établissement à un autre et du fait que les enseignants ont peu d'occasions de rencontrer des publics scolaires différents à l'échelle de leur carrière. Le milieu de carrière constitue certainement un moment propice pour expérimenter de nouvelles missions et les enseignants peuvent, par ce détour, acquérir des compétences qui vont à la fois relancer leur intérêt pour leur métier et bénéficier à la suite de leur parcours en tant qu'enseignant.

Aziz JELLAB confirme que la carrière peut passer par des enrichissements du métier et non nécessairement un changement de métier. Un levier est certainement à actionner de ce point de vue. Le sentiment d'isolement qu'éprouvent des professeurs peut provenir de la difficulté à dire certaines difficultés. Les travaux d'Anne Barrère, notamment, montrent qu'il faut pouvoir mettre en évidence le caractère professionnel de ces difficultés, à partir desquelles un travail peut s'enclencher dans l'Institution.

Soulignant le caractère très complet et la difficulté du concours de recrutement des personnels de direction, un représentant de l'encadrement convient qu'il puisse néanmoins exister des dysfonctionnements sur le plan RH dans les établissements. Les attentes des personnels sont extrêmement variables et il arrive qu'à vouloir trop bien faire, dans la gestion des ressources humaines de proximité, les chefs d'établissement soient conduits à traiter des tensions entre personnels. C'est ce qui conduit ce participant à souhaiter la mise en place d'une formation qualifiante d'une durée assez longue, qui balaie tous les champs des compétences attendues d'un chef d'établissement. Il plaide aussi pour l'existence de temps institutionnalisés entre enseignants et pour l'existence d'un projet de gestion qui se fonde sur le diagnostic RH à l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement.

Une représentante des familles rappelle que le premier interlocuteur de l'enseignant est le chef d'établissement dans le second degré et l'IEN dans le premier degré. Un employeur souhaitant mener une politique RH doit s'assurer que tous les échelons de son encadrement sont formés pour déployer cette politique. L'employeur doit également s'assurer que ses personnels sont en sécurité. Or l'écoute de proximité dépend aujourd'hui du personnel qui exerce cette mission. L'Education nationale forme ces encadrants à raison de quelques heures au moment du recrutement des chefs d'établissement, ce qui est évidemment insuffisant. La formation des encadrants au management constitue sans doute le levier essentiel pour combler les lacunes qui existent aujourd'hui sur le plan de cette formation.

IV. Conclusion

Daniel PENNAC mesure, lors de chaque séance, l'ampleur des difficultés de la mission des enseignants, la précision de leurs propositions et la complexité du pilotage d'un vaisseau aussi gigantesque que l'Education nationale. Il insiste sur la nécessité de recréer du lien avec la population générale par le biais d'une production culturelle de l'école, quelles qu'en soient les formes (chorale, théâtre, autres).

V. Prolongements

La quatrième et avant-dernière séance de l'atelier aura lieu le mercredi 25 novembre de 14 heures à 17 heures.

Pascal Demurger, directeur général de la MAIF, y présentera la GRH qu'il a mise en place au sein de cette entreprise, ce qui pourrait inspirer.

Christelle Derache présentera par ailleurs la démarche de gestion des ressources humaines au sein de la communauté urbaine de Lille.

Enfin, un travail de recherche sur la GRH de proximité sera rapidement présenté par Sylvie Condette, maître de conférences à l'université de Lille et Franck Laurent, IA IPR EVS.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 4

I. Témoignages et échanges

1. Le changement de modèle managérial de la MAIF

Pascal DEMURGER, directeur général de la MAIF, présente la démarche de GRH mise en place au sein de cette entreprise mutualiste en revoyant de fond en comble les principes sur lesquels elle reposait. Le Groupe a pris cette orientation en 2014 : la digitalisation entraînant une horizontalisation de plus en plus grande de la société, l'Entreprise a estimé qu'elle ne pouvait rester un îlot de verticalité. L'équipe dirigeante a également considéré que cette démarche devenait indispensable afin de conserver une forme de singularité en matière de relations clients. La démarche comportait un volet managérial important, baptisé « management par la confiance », qui reposait sur trois piliers.

En premier lieu, il s'agissait de redéfinir le rôle social de l'entreprise dans la mesure où le schéma sur lequel celle-ci repose (dans lequel les collaborateurs vendent leur force de travail contre une rémunération) ne peut plus être purement transactionnel. Chacun a désormais besoin de trouver du sens dans ses missions quotidiennes. Cela suppose aussi de rechercher une cohérence entre les objectifs stratégiques et chacun des acteurs de l'Entreprise, afin que chacun comprenne sa contribution personnelle à l'accomplissement de cette mission.

Le deuxième pilier de la démarche est la confiance : les salariés doivent ressentir qu'ils ne sont pas là seulement pour exécuter un processus défini par d'autres. L'entreprise leur fait confiance pour trouver des solutions aux problèmes qui se posent à eux. C'est le cas par exemple des gestionnaires de sinistres, dont le travail est complètement différent selon qu'ils ont l'impression de dérouler un script ou que l'entreprise leur laisse des marges de manœuvre pour trouver des solutions innovantes, parfois même non prévues dans les garanties contractuelles, afin de trouver la meilleure solution pour l'assuré.

Il s'agit enfin de modifier la nature des relations interpersonnelles (entre salariés et managers ou du point de vue des salariés entre eux), en misant davantage sur la bienveillance et sur l'attention portée à l'autre plutôt que de promouvoir la concurrence et l'émulation, jugée moins bénéfique, pour les individus comme pour le collectif.

La démarche a ainsi conduit à remplacer un management traditionnel, reposant sur l'autorité, par un management reposant sur l'envie, laquelle doit seule tirer la motivation. Il en résulte un épanouissement des collaborateurs, qui évolue de manière incroyablement rapide – ce que la MAIF mesure régulièrement à travers des enquêtes. Moins de dix-huit mois après la mise en place de ce nouveau style de management, l'Entreprise a constaté une baisse de l'absentéisme de l'ordre de 25 %. La motivation en sort grandie et nourrit la dynamique collective, soutenue par un attachement largement partagé aux valeurs de l'Entreprise. Last but not least, les salariés deviennent les meilleurs ambassadeurs de la marque, ce qui se ressent fortement sur la satisfaction des clients.

Quant à l'accompagnement des salariés, les managers, qui sont potentiellement les plus rétifs à une telle évolution, appelaient évidemment une attention particulière. Une partie du corps managérial se montrait sceptique, considérant que ces idées généreuses seraient difficiles à appliquer. D'autres étaient prêts à adhérer à la démarche sans savoir de quelle façon ils pouvaient s'y inscrire. C'est la raison pour laquelle la MAIF a mis en place un accompagnement personnalisé pour ses 800 managers, en partant du diagnostic des besoins de chacun, ce qui a pu donner lieu à des coachings, des voyages d'étude dans d'autres entreprises ou encore des actions de formation. Un catalogue d'actions de formation ou de coaching au bénéfice de tous a aussi été mis en place afin de soutenir la démarche tout du long et la MAIF a veillé à la mise en cohérence de l'ensemble de sa politique RH, faute de quoi tous ces efforts eussent été vains. Si l'Entreprise souhaite promouvoir des comportements de bienveillance et de coopération, le système de rémunération doit en tenir compte. C'est la raison pour laquelle toute idée de bonus, d'individualisation de la rémunération ou de commissions (même pour les commerciaux) a été écartée. L'accord d'intéressement de la MAIF inclut désormais des critères

mesurant la satisfaction des clients, l'impact sur l'environnement et l'épanouissement des collaborateurs. Le montant d'intéressement est ensuite identique pour tous, sans même le définir comme un pourcentage du niveau de rémunération. Les critères comportementaux sont par ailleurs devenus centraux dans les critères de recrutement. Enfin, lorsque des managers ne voulaient pas faire évoluer leurs manières de faire, la MAIF a dû se résoudre à se séparer de certains d'entre eux, qui mettaient en péril l'évolution du collectif.

Interrogé par Aziz JELLAB quant aux impacts de la démarche du point de vue des relations avec les usagers et sociétaires, Pascal DEMURGER se dit convaincu d'une très grande porosité entre l'évolution interne de la MAIF et ce qu'elle donne à voir à l'extérieur. Si un collaborateur est parfaitement en adéquation avec la mission que s'est donnée son organisation d'appartenance, avec sa stratégie et avec l'équipe dont il fait partie, voire s'il en tire une fierté, cela va se ressentir et il sera le meilleur ambassadeur de la marque. Les orientations données aux conseillers vont dans le sens de la plus grande attention possible portée aux sociétaires et encouragent la délivrance d'un conseil ou d'un service qui aille dans le sens de l'intérêt du sociétaire.

Interrogé par un représentant du collège syndical quant à la place des instances représentatives du personnel et à celle du collectif dans la démarche décrite, Pascal DEMURGER précise que la place des organisations syndicales est très importante au sein de la MAIF. Peut-être même est-elle devenue, paradoxalement, encore plus importante qu'auparavant : l'objectif visant à créer un lien de confiance et d'adhésion avec le corps social pourrait laisser penser que les corps intermédiaires passent au second plan. Lors de son arrivée à la MAIF, il y a onze ans, Pascal DEMURGER avait une culture managériale extrêmement classique, admet-il, le regard rivé sur la productivité, l'efficacité collective et des indicateurs quantitatifs. Peu de temps après son arrivée, le Secrétaire du Comité d'Entreprise a fait voter par celui-ci un droit d'alerte – procédure remettant en cause la façon dont une entreprise est dirigée. En 2018, la même personne, qui était toujours le leader de son organisation syndicale, est venue le voir, soulignant que celle-ci avait eu des débats internes nourris quant à l'évolution de l'Entreprise. Il a dit à Pascal Demurger que son organisation lui faisait confiance, estimant qu'il était sincère et que la démarche allait dans le bon sens. Cette organisation avait même décidé de l'aider dans la mise en œuvre de cette démarche, ce qui dit bien à quel point un dialogue attentif et respectueux peut entraîner des changements de postures de part et d'autre, observe Pascal DEMURGER. La mission des managers n'est plus d'obtenir des résultats quantitatifs de l'équipe placée sous leur responsabilité : c'est d'être attentif à la situation de chacun de leurs collaborateurs. Ainsi, durant la première période de confinement, chaque manager a appelé au moins une fois dans la journée chacun de ses collaborateurs afin de savoir comment il se sentait, s'il avait besoin de soutien, etc.

Quant à la place du collectif, tout dépend d'abord de la taille des entités, qui varie de quatre personnes à plusieurs dizaines de salariés, suivant les sites. Un aspect du fonctionnement de l'Entreprise, qui éclaire cette question des collectifs de travail tout en ayant pris un relief particulier dans le contexte de crise sanitaire, a trait au télétravail. L'Entreprise a signé en juillet 2020 avec l'ensemble de ses organisations syndicales un accord généralisant la possibilité du télétravail et fixant des règles que Pascal DEMURGER croit saines pour encadrer cette pratique. Celle-ci ne peut s'appliquer qu'à des salariés volontaires et ne peut représenter plus de la moitié du temps de travail de chacun, car une entreprise suppose d'abord une culture commune et ne peut se satisfaire d'un étiolement des relations sociales en son sein.

Daniel PENNAC souhaite savoir si l'idée de la démarche décrite est venue spontanément à Pascal Demurger ou si elle constitue le fruit d'une culture managériale, voire de discussions avec les uns ou les autres.

Rappelant qu'il y a eu deux époques et deux façons d'exercer la fonction de directeur général, Pascal DEMURGER précise qu'il n'y a pas eu de révélation ni de rupture brutale entre ces deux périodes : ce fut plutôt une lente maturation, nourrie par une évolution personnelle. Le fait d'avoir des enfants, de comprendre quelle représentation ils se font du monde et de quelle manière ils se projettent dans leur vie future fait surgir des interrogations chez une personne arrivée à maturité, a fortiori si la juxtaposition de ces visions met en évidence un décalage important. La découverte progressive d'autres modèles d'entreprises et d'autres styles de management, dont la pertinence et l'effectif lui ont sauté aux yeux, a aussi joué un rôle. La possibilité d'aligner son éthique de conviction et son éthique de responsabilité

Au chapitre des écueils rencontrés et des étapes par lesquelles il a fallu passer, Pascal DEMURGER ne considère pas que les choses soient d'emblée duplicables ni que les facteurs d'échelle puissent être ignorés. Néanmoins, qu'une organisation compte 8 000 personnes (comme la MAIF) ou qu'elle en

compte des millions (comme le ministère de l'Éducation nationale), il ne peut être question de miser seulement sur les relations interpersonnelles pour faire changer les choses. La démarche doit donc nécessairement manier le symbole. On ne peut entraîner un corps social que si un récit le fédère, souligne Pascal DEMURGER. Ces dernières semaines – marquées par une vague de remise en cause de l'attitude des assureurs – ont achevé de le convaincre sur ce point.

Il faut aussi que la volonté politique soit unanimement comprise. On ne peut modifier des comportements, à l'échelle de 8 000 personnes, si tout le monde n'est pas intimement convaincu de l'irréversibilité du mouvement. Sans cette condition, tous ceux qui ont intérêt au statu quo feront le dos rond et seront des adversaires actifs ou passifs de la démarche. Il faut, à un moment donné, une part de verticalité pour définir une mission et une incarnation pour la faire partager. Pascal DEMURGER a également misé sur la proximité. Il indique avoir par exemple proposé une visioconférence aux 8 000 salariés de la MAIF à la sortie du confinement. Durant celui-ci, il enregistrait une vidéo toutes les semaines pour montrer aux salariés l'attention qu'il leur portait.

2. L'expérience de l'académie de Lille

Christelle DERACHE [intervention peu audible], psychologue de formation et directrice des ressources humaines au sein de l'académie de Lille, souligne que reconnaître suppose d'abord de connaître. Outre la profusion des acronymes, qui l'a désorientée, elle s'est d'emblée étonnée du fonctionnement en silo qui prévaut dans l'Éducation nationale et de la méconnaissance mutuelle qui en découle souvent. Elle s'efforce aujourd'hui de porter une réflexion sur le primo-accueil des agents, de façon à les informer de leurs droits en fonction de leur situation et à pouvoir les orienter le cas échéant. Elle s'attache à entendre les questions des agents car c'est aussi par là que passe la reconnaissance.

Silvana BUTERA [intervention peu audible], qui dirige depuis quelques semaines le département chargé des personnels (DPE) enseignants au sein de la Direction des ressources humaines de l'académie de Lille, complète cette intervention en évoquant la façon dont des réponses écrites sont apportées à chacun des demandeurs qui s'adressent au service des ressources humaines de l'académie, de façon à bien montrer à chacun que la réponse qui lui est apportée n'est pas standardisée. Elle dit s'être demandé, dès son arrivée, comment mener une démarche de ressources humaines avec 80 000 agents et a rapidement acquis la conviction, en tant « qu'obsédée de l'écrit », que le soin apporté à la rédaction d'un courrier de réponse pouvait tout changer. Si des écrits-types tels que ceux que le service utilisait durant longtemps s'avèrent satisfaisants du point de vue réglementaire, il arrive qu'un élément important de la réponse doive faire écho à des éléments qui n'étaient ni dits ni écrits, parfois à peine suggérés. Fort de ce constat, le service a souhaité revoir les modèles de réponses qu'il utilisait et a mis sur pied le GREC (groupe de réflexion sur les écrits), en travaillant d'abord sur quelques écrits particulièrement importants, notamment lorsqu'ils ont trait à la famille et à des changements générateurs d'interrogations (par exemple une naissance). Écrire à ces personnes offre une occasion inespérée de se rapprocher d'eux, souligne Silvana BUTERA. Une cellule d'écoute des personnels a aussi été mise en place par le service, en mars 2020, dès les premières semaines de la crise sanitaire. Si les questions concrètes étaient nombreuses parmi les motifs d'appel des agents, tout aussi nombreux étaient les témoignages et appels à l'aide d'enseignants qui disaient leur désarroi devant la nécessité, pour la première fois, d'exercer à distance ou qui faisaient simplement part d'un sentiment de grande solitude.

3. La genèse d'un projet de recherche-action sur la gestion des ressources humaines

Sylvie CONDETTE, maître de conférences à l'université de Lille, intervient en sciences de l'éducation et de la formation, en lien avec la psychologie du travail. Elle a conduit, à ce titre, un travail sur la ré-humanisation des relations et sur la qualité de l'écoute. De longues années de recherche lui ont appris que les métiers de l'Éducation nationale – et ceux de la fonction publique de façon plus générale – étaient en mouvement constant, offrant peu de possibilités de se stabiliser et imposant de gérer l'imprévu dans des temps fortement contraints. En témoigne depuis quelques années l'accélération du temps scolaire. Les réformes tendent aussi à s'y succéder à un rythme accru, donnant lieu à la construction de nouvelles modalités de travail dans lesquelles les enseignants peinent à trouver leur place. La notion de changement elle-même devient, dès lors, problématique alors qu'il pourrait être perçu comme un facteur de dynamiques collectives. Même lorsque les changements sont expliqués, ils sont vécus comme des atteintes à la personne ou à la professionnalité, faisant surgir des questions sur le sens du travail. Les agents peinent à se projeter et leur fatigue devient, de plus en plus, un épuisement, physique et psychologique. Le doute les gagne, se traduisant parfois par la tentation du retrait ou par le besoin de se ressourcer dans la formation.

Le besoin de reconnaissance, déjà mis en évidence au sein du ministère fin septembre dernier, existe à tous les niveaux de l'Education nationale, en tant qu'institution au sein de laquelle les valeurs ne sont parfois que partiellement portées ou traduites en actes. Plaidant pour un continuum entre la formation initiale et la formation continue, Sylvie CONDETTE juge également nécessaires, à l'échelle de l'établissement, des espaces d'interdisciplinarité et de rencontre. Les conseils pédagogiques constituent une belle initiative mais les enseignants ont aussi besoin d'espaces de dialogue, de façon plus institutionnalisée que dans la salle des professeurs. Il faut également desserrer la contrainte des évaluations, qui sont très nombreuses, et limiter les injonctions contradictoires (par exemple la simultanéité de l'appel à la bienveillance et de l'exercice d'une pression accrue). Sur la base de ces constats, un projet de recherche-action, actuellement dans une phase de recueil de données, a été élaboré en vue de la mise en place d'une gestion des ressources humaines de proximité.

Franck LAURENT, IA IPR EVS, dit avoir eu, outre un parcours associatif dans les métiers du care, une expérience au sein du ministère de la Défense et au sein du ministère des Affaires sociales, parcours singulier qui l'a conduit à se lancer dans la construction d'une sociologie du travail pour les métiers d'interaction, en particulier ceux qui sont en contact direct avec le public, en se fondant sur le comportement des acteurs.

Lors de sa nomination en tant qu'inspecteur, il a d'abord été frappé par la part d'implicite dans l'Institution, un certain nombre de règles n'étant connues que d'un nombre réduit d'initiés, à l'opposé du modèle de fonctionnement du ministère des Armées où toutes les règles sont très explicites. « On cherche où sont les murs et jusqu'où on peut aller », lui disait par exemple un agent. « Si je dis qu'il y a un problème, je deviens le problème », lui disait un autre. Il existe une profusion de décrets et de prescriptions mais les acteurs ont l'impression d'une certaine opacité dans les relations professionnelles entre les individus – ce qui rend plus difficile la lecture de l'organisation de travail. Franck LAURENT a également constaté que l'individu était bien plus souvent regardé que son action. Il existe une part de contribution non reconnue en tant que telle car rendue nécessaire par des prescriptions non explicites. Ce peut être le cas de la débrouillardise, qui contribue de façon importante au fonctionnement de l'Institution mais n'est pas suffisamment observée, ce qui renvoie au constat de Norbert Alter selon lequel « les organisations savent prendre mais ne savent pas recevoir ».

Simultanément, les établissements sont pris dans une double superposition de régulations, celle qui embrasse les établissements pour la mise en œuvre de réformes et la régulation adaptée à la réalité locale, garante de réponses souvent plus efficaces. Le positionnement des acteurs est rendu difficile par de cette double régulation. Il arrive aussi que le niveau central cherche à alléger l'organisation bureaucratique alors que les niveaux intermédiaires tendent, au contraire, à complexifier le fonctionnement, pour se rassurer, ce qui brouille les messages. Enfin, il est fréquent que la réalité du travail disparaisse dans l'évaluation et que celle-ci suscite davantage de désinvestissement que d'investissement, faute de s'attacher à la réalité du travail. Franck LAURENT note enfin que l'écoute, sans proximité et sans compréhension des enjeux locaux, ne sert à rien.

Une représentante du collège syndical souligne que cette présentation lui fait penser à la fonction clé de la secrétaire de circonscription qui connaît tous les rouages et a un rôle déterminant au quotidien : elle se tourne, aussi souvent que nécessaire, vers le rectorat pour ensuite apporter des réponses aux enseignants, de façon bien plus efficace que si ceux-ci faisaient directement appel au rectorat. Les syndicats jouent également un rôle très important de décryptage, mais il n'est pas tout à fait normal de devoir passer par leur intermédiaire pour comprendre ce à quoi un courrier ouvre droit ou quelles règles s'appliquent en matière de mobilité, observe cette participante.

Une représentante des parents d'élève assure ressentir, dans son rôle, nombre des constats dont font part les enseignants, y compris lorsqu'elle discute avec d'autres parents d'élèves. Le bien-être des enseignants rejaillit sur les enfants et sur les familles, souligne-t-elle. Lorsqu'un enseignant ne se sent pas bien et n'a pas les moyens de « décharger » ce mal-être, il se présente devant les élèves en étant alourdi par cette charge émotionnelle, ce que les enfants perçoivent. Pour les parents, le chef d'établissement constitue un relais essentiel – ce qui pose la question du statut particulier du directeur d'école. D'une façon générale, les parents d'élèves sont très admiratifs du travail des enseignants, assure cette participante.

Une enseignante revient sur la notion de territoire, qui lui paraît fondamentale. Les enseignants travaillent tous sur des territoires éducatifs divers et l'Institution tend à découper ceux-ci en tranches. Les difficultés constatées à la maternelle sont pourtant similaires, bien souvent, à celles qui existent au lycée, ce qui plaide pour un travail sur l'unité territoriale. Les enseignants sont souvent freinés par un manque de moyens techniques, financiers, matériels ou pédagogiques, de la maternelle au lycée. Ils

auraient tout intérêt à mutualiser ces moyens mais, faute de temps, ne peuvent le faire. Des coordinateurs (chargés de mission, ingénieurs de projet ou autres), à l'image de ceux qui existent dans les réseaux d'éducation prioritaire, pourraient jouer un rôle clé au niveau des territoires, au-delà des seuls aspects RH, pour faciliter ces synergies et coordonner des actions des enseignants.

II. Propositions

Sur la base des exposés et échanges de la séance, Aziz JELLAB formule un certain nombre d'axes de propositions que l'atelier pourra continuer d'explorer lors de sa cinquième séance :

- le développement de l'accompagnement de la carrière de tous les personnels ;
- la création de liens et de collectifs professionnels pérennes, sur fond de coopération (collectifs permanents ou ponctuels) ;
- le renforcement de la formation et le développement des compétences ;
- la prévention des risques psychosociaux en veillant à la qualité de vie au travail (ce qui doit notamment englober un travail sur la qualité des aménagements physiques) ;
- une meilleure information des enseignants afin de les aider à construire leur parcours professionnel (en veillant aux conditions d'émergence et de repérage des besoins ainsi qu'à la qualité des réponses offertes aux enseignants) ;
- la professionnalisation de l'écoute à travers une formation de qualité des personnels amenés à agir dans le cadre d'une GRH de proximité (ce qui peut conduire à faire une place aux pairs) ;
- la revalorisation de l'image des enseignants mais aussi de celle des autres personnels à travers des campagnes de communication (interne et externe) sur les métiers et les réalisations.

Un représentant du collège syndical souligne que même les titulaires de mandats de représentants du personnel ignorent, parfois, ce que l'administration fait, ce qui alimente le sentiment de déshumanisation et l'impression d'être face à une institution qui considère peu ses personnels. L'introduction du principe de subsidiarité pourrait être intéressante afin de pallier cette difficulté, de même que la communication sur les actions conduites.

Un représentant des personnels de direction en établissement scolaire souligne que les directeurs d'école, à la fois garants du cadre légal et responsables de faire vivre de nombreux projets collectifs ou individuels, se positionnent souvent en tant que facilitateurs. Il note aussi, en écho à l'intervention de Monsieur Demurger, que la littérature scientifique atteste l'intérêt des pratiques horizontales basées sur la confiance. Des rapports de l'OCDE et des recommandations de l'Union européenne plaident également en ce sens. La France est très en retard en matière d'évaluation globale (laquelle implique aussi les élèves et les parents). Cette démarche a été lancée avec force puisqu'elle doit concerner 20 % des établissements chaque année. Il y a là l'occasion de porter un regard réflexif sur l'ensemble de la communauté éducative.

Une représentante du collège enseignant observe que l'atelier devrait davantage s'engager vers des objectifs très opérationnels. Il faut dépasser le cadre de gestion d'un rectorat, estime-t-elle, et identifier des pistes pour chacun des corps de métier. Elle préférerait aussi que des crédits budgétaires soient mobilisés, le cas échéant, pour accroître les moyens réels des écoles, collèges et lycées plutôt que dans une campagne de communication visant à valoriser le métier d'enseignant : « La priorité n'est pas de montrer aux parents que les enseignants font des jolies choses » car ils le savent, considère-t-elle.

III. Prolongements

Aziz JELLAB invite les participants, s'ils le souhaitent, à continuer d'alimenter les travaux par des contributions écrites d'ici la prochaine séance. Celle-ci (le 30 novembre de 9 heures à 12 heures) débutera par une introduction de Daniel Pennac sur le thème de la création du lien pour la création collective.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 5

I. Retour sur les premières séances de l'atelier

Aziz JELLAB remercie les participants ayant transmis des propositions depuis la précédente séance, et souligne qu'ils pourront continuer de le faire, y compris à l'issue de la présente bien que ce soit la cinquième et dernière.

Les quatre premières séances ont été très riches et témoignent d'une progression : après une mise à plat des thématiques relevant de l'écoute et de la proximité, des réflexions, nourries par les points de vue et témoignages d'experts, se sont dégagées.

En premier lieu, la reconnaissance va de pair avec la reconnaissance, par l'Institution, des conditions de travail et de la qualité de vie au travail. Il s'agit de s'assurer que l'environnement de travail de l'ensemble des personnels est de nature à favoriser leur épanouissement personnel et de veiller à l'absence de « travail empêché ».

L'écoute doit être humaine et l'humanisation de la relation passe par la personnalisation. Les mots utilisés ne sont pas anodins. Cette écoute dans la proximité doit concerner tous les personnels (y compris les personnels administratifs et de santé).

Est également apparue la nécessité de repenser la GRH en la rendant plus horizontale, plus proche du conseil que de l'injonction, plus soucieuse d'instaurer la confiance, ce qui suppose que le regard porté ne soit pas – seulement – un regard qui juge. Il y a là un enjeu de formation des personnels : comment accompagner sans jugement de valeur ?

La GRH de proximité incombe d'abord à l'encadrement de proximité. Nombre de contributions des ateliers ont mis en évidence le besoin d'accompagnement créé par les rendez-vous de carrière, lesquels sont d'ailleurs jugés insuffisants.

Le premier degré appelle une attention particulière, compte tenu notamment du rôle et du statut particuliers des directeurs d'école, qui sont en discussion.

D'une façon générale, il faut aussi que l'Institution réfléchisse au temps disponible à chacun pour s'approprier telle ou telle démarche qu'elle lance.

L'écoute et l'accompagnement de proximité couvrent différentes thématiques. Il peut s'agir d'une aide face aux difficultés rencontrées, mais elle peut aussi être plus régulière. C'est alors le collectif professionnel en école et en EPLE qu'il faut promouvoir. La question de l'entraide et de la solidarité se pose alors avec acuité. La question des temps de concertation et des espaces permettant cette entraide ou à ces collectifs de fonctionner est revenue à plusieurs reprises. L'atelier a également montré que l'accompagnement à prodiguer devait inclure le développement professionnel, la mobilité géographique et la mobilité ascendante, dans ou en dehors de l'Education nationale.

Dans tous les cas, l'accompagnement de la carrière nécessite un double apprentissage, du côté de ceux qui accompagnent et du côté des personnels qui ont à développer des compétences (comment mettre en récit ses compétences et ses aspirations ?, bien se connaître pour se faire reconnaître).

En résumé, la personnalisation, la promotion des collectifs professionnels et pédagogiques et l'humanisation de la relation aux services sont manifestement au cœur de l'écoute et de la proximité.

Des personnels d'encadrement et directeurs d'école relatent des expériences qui valorisent les personnels et développent la confiance et la solidarité. Ce sont autant d'éléments qui augurent d'effets positifs sur la qualité de vie au travail et la réussite des élèves.

Un représentant du collège syndical fait part d'une certaine frustration. La première séance avait fait naître chez lui des espoirs, du fait d'échanges très riches qui ont eu lieu entre les différents acteurs et il espère que les propositions sur lesquelles débouchera l'atelier seront concrètes, sur des thèmes tels que le salaire, la médecine de prévention ou la formation des gestionnaires de ressources humaines de proximité (qui gagnerait à inclure un volet de formation à la psychologie).

II. Discussion des pistes de propositions

1. Présentation générale

Aziz JELLAB livre à la discussion, sur la base du bilan des premières séances qu'il a rappelé, les pistes de propositions suivantes :

- **développer l'accompagnement de la carrière de tous les personnels ;**
- **créer du lien et construire des collectifs professionnels pérennes sur fond de coopération (thème traité par l'atelier « collectifs pédagogiques » dans le cadre du Grenelle) ;**
- **renforcer la formation et développer les compétences (thème traité par l'atelier « formation » dans le cadre du Grenelle) ;**
- **prévenir les risques psychosociaux en veillant à la qualité de vie au travail ;**
- **mieux informer les enseignants pour les aider à construire leur parcours professionnel ;**
- **professionnaliser l'écoute à travers une formation de qualité ;**
- **revaloriser l'image des enseignants à travers des campagnes de communication sur les métiers et les réalisations.**

Un représentant du collège syndical indique que son organisation fera part d'un ensemble de propositions globales et cohérentes, en écho au Grenelle de l'éducation.

Une représentante des familles juge important de s'entendre sur les axes des propositions. Elle en distingue trois :

- l'écoute dès le premier niveau au quotidien (car une politique RH se transmet à tous les niveaux) ;
- le climat scolaire et la confiance réciproque qui doit exister entre les acteurs (personnels, instances, etc.) ;
- la carrière (qui repose sur les instances académiques départementales, ce qui suppose notamment, pour les personnels, de connaître leurs interlocuteurs en la matière), qui doit être pensée sur toute sa durée et non seulement pour les personnels de moins de 45 ans.
- Un enseignant observe que l'écoute de proximité n'implique pas seulement les RH ni une dimension individuelle : l'usure peut naître du manque de moyens et d'outils. Dans le lycée où il travaille, l'absence de taxe professionnelle crée de grandes difficultés car l'établissement manque même du matériel de base.

Un représentant du collège Encadrement s'interroge quant à l'attitude de l'Institution vis-à-vis des collectifs de travail en réseau qui se développent à un rythme soutenu. Il note aussi que les témoignages d'entreprises dites « libérées » montrent que le souci consistant à donner du pouvoir d'agir à l'ensemble des acteurs de l'entreprise s'étend aujourd'hui à toutes les organisations.

Un représentant des élus et collectivités souligne qu'au-delà de la confiance, il faut féliciter les enseignants qui essaient de faire des choses nouvelles en dehors de la classe. Ayant participé également au Grenelle sur les violences conjugales, il constate qu'il n'est pas toujours aisé, pour des personnels de l'Education nationale, de participer à ce type d'événements externes. Un pas en avant pourrait être fait en encourageant cette participation.

2. Développer l'accompagnement de la carrière de tous les personnels

En s'appuyant sur les travaux de l'atelier, Aziz JELLAB propose notamment, dans cette visée, de :

- installer les conditions d'un accompagnement durant la carrière ;
- valoriser la diversité des profils des enseignants et en faire un appui pour la mise en œuvre de leurs compétences (ce qui passe notamment par un meilleur accueil dans la fonction, en valorisant les compétences acquises, mises en récit et formalisées) ;
- accompagner les cycles de vie professionnels en instaurant des rendez-vous réguliers (et augmenter le nombre de rendez-vous de carrière) ;
- accompagner les personnels dans la pratique quotidienne ;
- créer des écosystèmes, entre le niveau académique et le niveau local, de façon à permettre des synergies entre acteurs ;
- collaborer avec les acteurs de bassins d'emploi locaux afin d'ouvrir des horizons aux personnels qui le souhaitent.

Evocant l'allongement des carrières, un représentant des enseignants note que deux tiers des professeurs des écoles souffrent de troubles musculo-squelettiques, ce qui devrait nous inviter à repenser complètement la limitation du départ des enseignants. Il juge nécessaire une réflexion sur la pénibilité des fins de carrière et considère qu'il faudrait faire en sorte que les enseignants présents devant les élèves aient moins de 50 ans, en évitant l'existence de nécessités de service au-delà de cet âge. L'accompagnement de carrière devrait, en conséquence, se concentrer sur les personnels ayant 20 à 45 ans. Ce participant déplore aussi les trop grandes rigidités du système, alors que des allers et retours entre la fonction d'inspecteur et celle d'enseignant, par exemple, devraient être possibles.

Pour un représentant du collège syndical, ce sont des moments d'entretien qu'il faut, davantage que des rendez-vous de carrière, de même qu'il faut dissocier la réflexion sur la carrière et l'évaluation.

3. Créer du lien et construire des collectifs professionnels pérennes sur fond de coopération

En s'appuyant sur les travaux de l'atelier, Aziz JELLAB propose notamment de :

- installer la première écoute au niveau des écoles et des EPLE ;
- développer des collectifs professionnels au sein des établissements en promouvant des projets cultures, l'entraide et la solidarité ;
- valoriser les réalisations collectives, notamment quant à leurs effets sur la réussite et le parcours des élèves ;
- instaurer un tutorat par les pairs en désignant des professeurs ou professionnels-référents ;
- mettre en place une médiation qui puisse prendre en charge des situations de tension.

Pour un représentant des enseignants, chaque agent devrait pouvoir participer à une mission complémentaire à son exercice professionnel, lui donnant l'occasion de se sentir impliqué dans le collectif.

Une représentante du collège syndical craint que la prolifération de missions, pour des postes à profil, ne privilégie les hommes (qui seront sans doute plus nombreux à accepter de telles missions) et ne soit peu à peu dévoyée en devenant à terme une couche bureaucratique supplémentaire. Elle juge plus urgent de travailler à la simplification du métier et à l'allègement de la pression qui pèse sur les enseignants.

Un représentant du collège syndical va dans le même sens : il faut décharger les enseignants de ce qui leur pèse plutôt que de « charger la mule ». Une piste pourrait consister, par exemple, à reconnaître officiellement un temps de réunion hebdomadaire, qui serait déduit du nombre d'heures d'enseignement à effectuer.

Certains enseignants ont le désir d'apporter des compétences personnelles à l'Education nationale et sont demandeurs de missions, constate tout de même un représentant de l'encadrement. Ces missions n'ont lieu que sur la base du volontariat et il ne saurait être question de remettre en cause ce principe à ses yeux.

4. Renforcer la formation et développer les compétences

En s'appuyant sur les travaux de l'atelier, Aziz JELLAB propose, sur ce point, de :

- faciliter l'accès au Compte personnel de formation (CPF) et son utilisation, en instaurant un système de « points de formation » attribués aux enseignants en fonction de leur implication dans leur établissement scolaire à l'appréciation du chef d'établissement ou de l'IEC de circonscription ;
- argumenter le refus d'une formation par une nécessité de service ;
- donner priorité aux formations en école et en EPLE ;
- renforcer le développement professionnel des personnels ;
- conforter et développer les liens entre la recherche et les compétences disciplinaires ou professionnelles des personnels à travers la promotion de conférences, de recherches-actions.

Un représentant des élus se dit assez réservé devant ces propositions. Le CPF doit être entièrement personnel, sans droit de regard extérieur (en particulier de la hiérarchie) sur les choix effectués par chacun pour l'utilisation de ce crédit d'heures. Il s'étonne aussi qu'il soit proposé de relier ce dispositif à l'implication de l'enseignant, ce qui ferait de la formation une « carotte » et introduirait des inégalités d'accès alors qu'elle doit bénéficier à tous.

Un directeur d'école fait part de son plein accord avec la proposition visant à donner priorité à la formation en école, en donnant une part d'initiative aux équipes de ce point de vue (même si certaines formations sont nécessairement décidées de façon descendante). L'Institution pourrait par ailleurs montrer l'exemple, en matière de création de liens, vis-à-vis des personnels de direction et directeurs d'école, qui peuvent se sentir isolés.

Une enseignante souligne que les initiatives locales présentent d'autant plus intérêt qu'elles partent généralement d'un besoin local. L'égalité de tous les personnels y participant, autour d'un personnel extérieur apportant son expertise propre, contribue à la réussite de ces projets. Il faut éviter tout ce qui peut introduire une hiérarchisation parmi les participants. Il faut être vigilant car certaines recherches imposent parfois des thématiques qui ne répondent pas aux besoins des enseignants.

Un représentant de l'encadrement juge également nécessaire de s'interroger à propos des personnels qui devraient suivre certaines formations pour pallier certaines carences professionnelles alors qu'ils refusent de le faire. Il peut exister des personnels qui refusent d'être aidés par leur chef d'établissement alors qu'ils en ont besoin. Il plaide enfin pour des formations qui soient qualifiantes (voire diplômantes), valorisées par une attestation et peut-être utilisables hors de l'Education nationale dans le cadre d'une carrière.

Aziz JELLAB souligne aussi l'importance de la mise en récit des expériences.

A ce sujet, Daniel PENNAC se souvient d'un professeur qui a su exploiter le caractère parfois dissipé de l'élève qu'il était alors. « Vous avez beaucoup d'imagination ! », lui disait l'enseignant. « Investissez-la dans quelque chose de rentable. Ecrivez-moi chaque semaine dix pages d'un roman qui sera achevé à la fin du trimestre ! » « Cet homme m'a sauvé la vie, scolairement », assure Daniel PENNAC, faisant de lui l'instituteur qu'il est devenu par la suite. Il a enseigné durant 27 ans à près de 3 000 élèves, tous en difficulté, voire en grande difficulté scolaire. Il en a tiré deux livres, l'un ayant pour thème la réconciliation des enfants avec la lecture, l'autre traitant des dommages provoqués par la peur à l'école (peur des élèves, peur des adultes). Cette peur peut être alimentée par le climat d'évaluation générale et perpétuelle qui règne au sein de l'Education nationale. Dans le même temps, l'expression « créer du lien » est revenue à maintes reprises au cours de l'atelier. Pour lutter contre les échecs individuels de ses élèves, Daniel PENNAC n'a pas cessé de les évaluer mais ne les envisageait jamais seulement sous l'angle de l'évaluation. Pour ce faire, il les recrutait en vue d'une création collective (pièce de théâtre, spectacle, etc.) instaurant au sein de l'établissement un rapport dans lequel tous, élèves et enseignants, étaient impliqués. Ce projet créatif modifie radicalement le rapport entre les élèves et les professeurs de même que vis-à-vis des familles, venues assister à un concours d'éloquence ou à un spectacle de la chorale des élèves. Partout où il a vu ce principe s'appliquer, assure Daniel PENNAC, les résultats sont au rendez-vous. Il invite chacun à se demander ce que serait aujourd'hui l'Europe si

nous avons, dès les années 80, par exemple au moment de la chute du mur de Berlin, eu à cœur de bâtir une éducation européenne en échangeant tous nos élèves, permettant à ceux-ci de passer un mois par an dans un autre pays, chaque année différent, à un âge où l'on apprend spontanément les langues et où le désir de nouer des amitiés est à son plus haut.

5. Prévenir les risques psychosociaux en veillant à la qualité de vie au travail

En s'appuyant sur les travaux de l'atelier, Aziz JELLAB propose, sur ce thème, de :

- veiller à instaurer un cadre de travail convivial mais aussi matériellement approprié
- mettre en œuvre une politique RH qui instaure la confiance, de sorte que les difficultés rencontrées par les enseignants puissent être exprimées et accompagnées (en les reconnaissant toujours comme des difficultés d'ordre professionnel) sur le plan individuel et collectif ;
- conduire des enquêtes régulières sur le bien-être des personnels et systématiser les enquêtes de « climat scolaire », en s'inspirant de l'enquête « conditions de travail » de la DARES ;
- s'appuyer sur une réelle synergie entre les personnels d'encadrement, d'une part, les personnels de santé et du social d'autre part (et augmenter le nombre de médecins de prévention).

Pour une représentante du monde associatif et économique, la prévention des risques psychosociaux renvoie à la fois aux conditions de travail, à la confiance, à la place de la personne et au bien-être qui naît des relations entre les parties prenantes. Le bien-être au travail peut constituer un facteur d'attractivité du métier et de développement de la personne. Il existe de nombreuses ressources au sein des territoires et une base de données de bonnes pratiques potentiellement utile aux uns et aux autres pourrait être créée. Il faut « abaisser le centre de gravité de l'initiative et de l'innovation » en partant des démarches de terrain pour proposer des méthodologies au bénéfice de l'ensemble de la communauté éducative. Il peut s'agir par exemple d'identifier précocement le risque de Troubles Musculo Squelettiques (TMS) pour un enseignant en maternelle ou de travailler sur les difficultés liées à la posture de l'enseignant face à des parents d'élèves. Il importe également d'accompagner les personnes pour identifier un nouveau parcours professionnel ou un nouveau parcours de vie. C'est particulièrement important pour les personnes ayant connu des problèmes de santé, ayant une fonction d'aidant ou souhaitant se reconverter.

Un représentant des élus se rallie à cette proposition de base de données des bonnes pratiques, qui pourrait favoriser l'horizontalité et les échanges entre acteurs. La méditation de pleine conscience présente aussi de nombreux intérêts. Elle commence à faire son chemin dans les entreprises mais est pratiquée ailleurs dans le monde éducatif, notamment au Canada, où ce participant a eu l'occasion de visiter une « communauté apprenante » (CAP). Face au constat d'une anxiété supérieure à la moyenne, parmi les élèves comme parmi les enseignants, la communauté éducative de l'école de Montréal qui l'avait accueilli avait mis en place cette pratique, avec succès. En France, une étude de l'Inserm, conduite par le professeur Grégory Michel à l'université de Bordeaux, montre que cette pratique contribue à réduire les inégalités à l'école en améliorant les capacités de concentration des élèves ayant des difficultés dans ce domaine.

6. Mieux informer les enseignants pour les aider à construire leur parcours professionnel

En s'appuyant sur les travaux de l'atelier, Aziz JELLAB propose, sur ce thème, de :

- rendre visible les interlocuteurs et ressources existant au niveau académique sur la GRH ;
- compléter l'organigramme administratif par un organigramme des personnes-ressources (sans que la GRH de proximité ne se réduise à cette dimension) ;
- faire en sorte que le premier contact avec les services donne lieu à un suivi à moyen et long terme ;
- rendre plus explicites les règles et décisions prises par les services académiques.

7. Professionnaliser l'écoute à travers une formation de qualité

En s'appuyant sur les travaux de l'atelier, Aziz JELLAB propose, sur ce thème, de :

- veiller à ce que les personnels assurant une écoute de proximité soient au fait des métiers et de leur contexte d'exercice, en s'appuyant sur les bonnes pratiques issues d'autres mondes professionnels ;
- mailler le territoire par des professionnels de l'écoute disponible, en privilégiant un fonctionnement en réseau associant les personnels d'encadrement ;
- humaniser davantage la relation entre les personnels et les services académiques de GRH, en veillant à la qualité de la communication, des réponses et du suivi dans la durée. L'humanisation de la relation passe par la création d'espaces d'échanges qui ne soient pas soumis à des jugements de valeur ni à une appréciation d'ordre hiérarchique, souligne Aziz JELLAB.

Un représentant du collège syndical observe que l'administration pourrait se donner pour objectif (hors du cadre des décisions soumises à des voies de recours) de répondre dans un certain délai, ce qui serait sans impact financier pour l'Institution.

Les psychologues de l'Education nationale pourraient constituer un appui pour l'écoute de proximité à mettre en place vis-à-vis des enseignants, considère une représentante du collège syndical. Cela favoriserait la création d'une écoute sans jugement et la recherche de solutions avec des partenaires internes à l'Institution tels que les directeurs d'école.

8. Revaloriser l'image des enseignants et des métiers de l'éducation

En s'appuyant sur les travaux de l'atelier, Aziz JELLAB propose, sur ce thème, de :

- promouvoir, à travers des campagnes de communication, une image positive et attractive des métiers de l'enseignement et de l'éducation ;
- montrer les belles réussites associant les élèves, les parents et les personnels (ce qui serait l'occasion de reconnaître l'existence d'autres missions importantes, à côté de la transmission des savoirs et des valeurs) ;
- construire les conditions favorables à une mobilité interne et externe à l'Education nationale (ce qui doit aussi renforcer l'attractivité des métiers de celle-ci).

Un représentant du collège syndical note que les classements d'établissements produits par l'Education nationale, sur la base des résultats aux examens, ne sont ni accompagnés ni compris. Un mauvais classement renvoie au collectif de l'établissement une image particulièrement négative et il faut au minima accompagner la diffusion de ces informations, par exemple par des décisions en termes de formation ou de dotation horaire pour des personnels de vie scolaire.

Aziz JELLAB convient de la nécessité de cet accompagnement et d'une communication différente. C'est peut-être par ce biais que l'on partagera autrement ces indicateurs mais également en travaillant à l'appropriation de questions éducatives ou pédagogiques.

Un représentant de l'encadrement souligne qu'il existe de belles réussites, que l'Institution ne connaît pas – et ne prend pas le temps – de valoriser. Ce peut être aussi l'occasion de tordre le cou à des représentations caricaturales et de renforcer la fierté d'appartenance des personnels à un groupe.

Une représentante du collège enseignant rappelle également que les écoles se trouvent dans des territoires. C'est à cette échelle qu'il faut travailler, aux côtés des collectivités locales, d'entreprises, d'associations de quartier, d'associations intervenant dans les établissements (santé, prévention du décrochage, etc.) et en conviant à ces initiatives d'anciens élèves, sur lesquels l'Institution ne s'appuie pas suffisamment.

Une représentante des parents d'élèves confirme l'importance de ces partenariats locaux : il existe une multitude d'acquisition qui ne sont visibles quasiment que des personnes qui y participent. Peut-être les services de communication des rectorats pourrait-il valoriser les équipes et faire connaître ces initiatives lorsqu'un inspecteur est invité à ce type de manifestation.

Rappelant que les collectivités locales financent partiellement les établissements, une enseignante estime qu'une mission de coordination de ces moyens pourrait être chargée notamment d'une mutualisation des moyens et des efforts de communication à l'échelle d'un territoire.

III. Conclusion

L'atelier arrivant à son terme, Aziz JELLAB propose d'adresser aux participants des diapositives à partir desquelles ils pourront faire des suggestions complémentaires.

Daniel PENNAC dit avoir été très heureux de participer à cet atelier durant plusieurs semaines. Il remercie les participants de lui avoir fait toucher l'extrême complexité de la grande Maison que constitue l'Education nationale. Il est toujours scandalisé par les classements d'établissements que publient régulièrement des journaux, ignorant tout des mérites réels des professeurs, souvent dans des situations difficiles, voire impossibles. Les enseignants sont victimes d'une société marchande qui les relègue parfois au concept global « de service rendu » et Daniel PENNAC s'en dit très peiné. Il suggère que le stage obligatoire en classe de 3ème soit mis à profit pour en apprendre davantage aux élèves de 3ème sur la nature de la société dans laquelle ils vivent, en s'appliquant à leur faire faire leur stage dans des institutions qui sont au cœur de cette société, par exemple à l'hôpital, dans la police, en prison voire, au ministère de l'Education nationale.

Nous ne sommes plus au temps où « l'école ne saurait être le monde » (Hannah Arendt), souligne Aziz JELLAB.

L'école est tendue entre sa nécessaire ouverture sur le monde et l'attachement à ses fondements. Elle doit assurer la transmission des savoirs tout en éduquant au monde d'aujourd'hui. L'atelier a été particulièrement vivant et Aziz JELLAB salue l'honnêteté et le franc-parler de tous les participants. Il remercie également Daniel Pennac d'avoir accepté de le présider en y apportant son regard singulier.

Mobilités

Reconnaissance

Valeurs
républicaines

Coopération



LEVIER COOPÉRATION

Atelier encadrement

Président : Pascal Papé

Secrétaire général : Lionel Tarlé

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 1

I. Introduction

Lionel TARLET, secrétaire général de l'atelier, ancien chef d'établissement et ancien directeur académique des services de l'éducation nationale dans quatre départements (entre autres fonctions qu'il a exercées à différents niveaux d'encadrement au sein de l'Institution), accueille les participants en soulignant le caractère essentiel des métiers de l'enseignement. L'école constitue, dans les temps troublés que nous connaissons, un pilier et peut-être un rempart. L'école et la République sont faites l'une pour l'autre. Le chantier de la profession d'enseignant est ouvert de longue date. Le confinement du début d'année a montré combien les professeurs, directeurs d'école et leurs cadres de proximité avaient été capables de s'adapter et de redéfinir un positionnement institutionnel, un mode d'accompagnement, un mode d'encouragement et un mode d'évaluation.

Pascal PAPE, président de l'atelier, se dit fier et très heureux de participer à ces travaux. Ancien capitaine de l'équipe de France de rugby, Pascal PAPE dirige aujourd'hui la formation du Stade Français Paris, où il encadre 480 jeunes joueurs. C'est un projet de vie qui est construit autour du jeune joueur, avec un volet sportif mais aussi un volet scolaire crucial et un volet médical. Le Stade Français travaille en partenariat avec de nombreux établissements scolaires et avec le monde de l'enseignement (chefs d'établissement, CPE, surveillants, professeurs, etc.) pour faire vivre ce projet. À ce titre, Pascal PAPE coopère au quotidien avec le monde de l'enseignement mais peut apporter à celui-ci un regard extérieur.

Les sportifs donnent d'excellents dirigeants, observe Lionel TARLET. Un ancien sportif de haut niveau aime tirer le meilleur de ses joueurs. Il aime la règle et l'esprit collectif. Lionel TARLET se réjouit donc de l'apport de Pascal Papé à cet atelier, qui bénéficiera aussi du regard d'encadrants de l'éducation nationale, d'experts et de personnalités issues du monde associatif et économique.

II. Tour de table et premiers échanges

Au cours du tour de table, un représentant des enseignants souligne que, sur le terrain, l'encadrement n'est pas seulement vécu comme distant : il est vécu comme hostile, ce qui induit une perte d'énergie considérable et un gaspillage de ressources, en raison de la peur qu'inspire la ligne hiérarchique. Ce participant plaide aussi pour la création d'un nouveau statut pour les directeurs et directrices d'école, de telle sorte qu'ils deviennent des rouages de déclinaison des politiques éducatives sur le terrain.

On n'est pas encadrant par défaut, souligne une représentante de l'encadrement et il est important que les encadrants puissent s'inscrire dans une vision positive des carrières. Si le métier d'encadrant présente de grandes différences en fonction de la circonscription et des établissements où il s'exerce, il ne faut pas que l'un ou l'autre de ces cadres d'exercice fasse naître un sentiment de dévalorisation. Chaque fois, l'objectif est d'accompagner les élèves.

Le représentant d'une organisation syndicale souligne l'existence de souffrances, actuellement, à tous les étages de l'Institution, notamment parmi les personnels d'encadrement et peut-être plus encore parmi les enseignants. Il aimerait que ces différentes strates puissent travailler de façon plus harmonieuse et plus complémentaire, là où les tensions, fréquentes, peuvent avoir pour effet de gripper les rouages. La notion de management renvoie, à ses yeux, à une position d'optimisation permanente, laquelle peut entrer en contradiction avec le processus éducatif, qui exige du temps. Il peut donc exister une contradiction entre les objectifs du management et les objectifs éducatifs et ce participant assure qu'il y sera particulièrement attentif.

Lionel TARLET précise que la finalité de l'atelier sera d'apporter des réponses au métier de l'enseignement et à l'encadrement qui accompagne les enseignants, alors que le positionnement de ces acteurs a fortement évolué, sous l'impulsion d'évolutions réglementaires et du fait d'un contexte qui

questionne de plus en plus ces corps de métier. Il n'y a pas de réponse évidente mais la formation et l'accompagnement deviennent primordiaux. L'objectif sera aussi de soumettre au ministre un certain nombre de propositions concrètes.

Une autre représentante syndicale, chargée plus particulièrement des personnels de direction dans l'organisation qu'elle représente, ancienne CPE et ancienne proviseure, constate que le métier de personnel de direction a considérablement évolué depuis quinze ans. L'Institution a fait de ces encadrants des piliers responsables de ce qu'il se passe au sein des établissements scolaires et c'est un peu de fait la complexité de ce métier, tant ils peuvent avoir l'impression d'être « au four et au moulin ». L'atelier pourra contribuer à redessiner les temps et les contours de ce métier, dans l'établissement mais aussi au sein du territoire, au service des personnels et des élèves. Il faudra aussi faire une place à des responsabilités complémentaires et faire en sorte qu'un parcours de carrière puisse se dessiner autrement que seulement le long de la ligne historique.

Lionel TARLET observe que ce tour de table a déjà permis de poser quelques jalons de la réflexion. Plusieurs problématiques se dessinent déjà, notamment celle du management. Il s'agit de faire preuve d'humanisme et d'être intelligent à plusieurs, dans une optique de performance et d'optimisation mais avec bienveillance. Aucune structure ne peut être pensée sans recherche de performance. Pour autant, la performance n'écrase pas les qualités humaines et personnelles de chacun. Il ressort aussi de ces premières interventions la richesse d'engagements complémentaires : on peut être enseignant et formateur, enseignant et engagé dans une représentation syndicale, enseignant et élu municipal. Cette multiplicité d'appartenances est importante, de même que la présence de représentants d'établissements privés, où les règles peuvent différer de celles en vigueur dans les établissements publics. Lionel TARLET se dit convaincu que l'atelier parviendra à élaborer une pensée collective riche et des propositions nombreuses.

Pascal PAPE partage cette conviction, et salue la grande diversité des profils représentés au sein de l'atelier.

L'atelier se réunira à quatre reprises au total, précise Lionel TARLET. Le 25 novembre au matin, la deuxième séance accueillera Valérie Le Gleut cheffe du service d'encadrement et adjointe au directeur général des ressources humaines du ministère. Chargée notamment du pilotage des groupes de travail 4, 5 et 15 dans le cadre de l'agenda social, Madame Le Gleut évoquera les grands principes qui régissent aujourd'hui la gouvernance, la gestion des carrières, le dépistage des compétences, la valorisation des compétences, les grands attendus des recrutements ou encore les voies d'accès au métier. Le 9 décembre, l'atelier entendra le témoignage d'un certain nombre d'acteurs d'académies chargés d'une mission académique d'encadrement. Certaines académies expérimentent ces missions, vouées au repérage des compétences et des talents en vue du développement professionnel d'enseignants qui se destinent à des responsabilités de cadre intermédiaire. Cette journée sera introduite par Pierre Moya, responsable de la politique de l'encadrement supérieur au sein du ministère. Le 16 décembre, l'atelier entendra le témoignage de Jean-Michel Coignard, missionné par le ministre pour la mise en œuvre des mesures d'accompagnement des directeurs d'école. Il entendra également Nathalie Nikitenko, directrice des relations européennes et internationales et de la coopération (DREIC) au ministère de l'Education nationale.

Une représentante du collège syndical suggère que l'atelier prenne en compte certains impacts de la crise sanitaire depuis mars dernier et la façon dont l'encadrement a été amené à y réagir, à différents niveaux de l'Institution. « Lorsqu'on est heureux dans son métier, on est mieux avec les gens qu'on encadre », souligne-t-elle.

Le confinement a modifié un certain nombre de choses du point de vue de la gouvernance, convient Lionel TARLET, de même que le déconfinement. Des questions se font jour en effet du point de vue du positionnement des corps d'inspection et des personnels de direction dans la mise en œuvre de la politique publique d'éducation, particulièrement depuis le décret de 2012. Les encadrants ont dû apporter un soutien moral aux professeurs, assurer le lien avec les familles, etc. De ce point de vue, cette crise sanitaire peut apparaître comme un puissant accélérateur du repositionnement qui est en marche.

III. Pistes de réflexion

Lionel TARLET souligne que le terme d'encadrement a posé problème dès le lancement du Grenelle de l'éducation, d'une certaine façon. Ce chantier comporte trois leviers (reconnaissance, coopération, ouverture) et l'encadrement a été placé sous le sceau de la reconnaissance. On ne peut envisager l'acte d'enseigner sans les fonctions d'encadrement, car tout enseignant doit pouvoir aspirer à exercer un jour des responsabilités dans l'encadrement. En outre, l'efficacité de l'école tient à la fois de l'évaluation de l'acte pédagogique et de l'encouragement des initiatives. De même qu'un professeur peut être fier de la réussite des élèves, un cadre de proximité doit pouvoir être fier de la réussite de ses professeurs et donner du sens à son pilotage en encourageant ses professeurs. Il y a toujours nombre d'experts pour résoudre les problèmes techniques mais la GRH de proximité exige une vision prospective et humaniste. C'est parfois un creve-cœur, souligne Lionel TARLET, qui a vécu pareilles situations lorsqu'il a dû « se séparer des meilleurs », qui aspiraient légitimement à d'autres responsabilités. Il faut savoir favoriser l'évolution des collaborateurs les plus efficaces pour que le système devienne meilleur. L'atelier ne devra pas perdre de vue cette relation naturelle entre les professeurs et leurs cadres de proximité. La plupart des cadres viennent d'ailleurs du métier d'enseignant.

Un enseignant qui devient cadre doit réaliser une conversion professionnelle, qui peut être une conversion identitaire douloureuse. Tous doivent partager une même culture pédagogique au service d'une même finalité, pour la réussite de l'école de la République. L'exercice du pouvoir hiérarchique doit être plus participatif, peut-être plus horizontal qu'il ne l'a été jusqu'à présent et viser l'épanouissement des adultes et la réussite des élèves. L'idéal serait que l'atelier parvienne à dessiner un monde meilleur dans lequel les personnels d'encadrement trouveront le moyen de valoriser leurs subordonnés et de valoriser l'activité enseignante sans que celle-ci ne se dérobe sous leurs efforts managériaux. C'est souvent là que le bât blesse : malgré les efforts managériaux produits par les cadres, les enseignants ont l'impression que l'efficacité pédagogique se dérobe sous ces efforts.

Les missions sont très diverses, parfois source de dilemmes, par exemple entre l'évolution vers la fonction de chef d'établissement ou celle d'inspecteur. Certains professeurs n'empruntent aucune de ces voies, par exemple les professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles. Les missions de cadre de proximité sont souvent méconnues. On n'exerce jamais le même métier en différents lieux du territoire et on ne reproduit jamais ce qu'on a vécu, souligne Lionel TARLET. De nombreux rapports réalisés par les inspections générales depuis cinq ou six ans montrent qu'on ressent plus de reniements que d'épanouissement en franchissant le rubicond pour rejoindre l'encadrement. La charge de travail, extrêmement importante, peut aussi conduire à l'épuisement et donner lieu à des alertes sociales. La déception peut s'emparer des cadres. De nombreux personnels devenus inspecteurs ont dit à Lionel TARLET qu'ils avaient passé le concours pour inspecter et non pour faire autre chose. Or l'inspection individuelle ne représente plus que 20 % à 30 % de l'activité professionnelle d'un inspecteur.

Le cloisonnement des grades restreint aussi l'accès à l'encadrement, au sein duquel la porosité est faible, par exemple entre le pédagogique et l'administratif. La mobilité géographique y est imposée et peut avoir pour corollaire une perte de pouvoir d'achat. L'absence d'accompagnement de la mobilité des conjoints constitue aussi une lacune maintes fois relevée.

Si devenir chef ou inspecteur constitue une aspiration légitime, cette évolution suppose que l'on puisse réinvestir ses compétences avec une dimension pédagogique essentielle. Question des compétences minimales et de la formation des cadres, qui n'est pas toujours organisée. Il faut aussi percevoir clairement le sens du travail réalisé. L'épanouissement et le bonheur d'exercer sont très importants. Or les doutes et une forme de malaise sont aujourd'hui exprimés à tous les étages du système éducation, par tous les personnels, qui ont besoin de retrouver du sens et d'être mieux impliqués dans le pilotage, pour ce qui concerne les cadres et managers de proximité. Il faut aussi que leur engagement soit reconnu. C'est insuffisamment le cas aujourd'hui, comme le montrent les résultats de l'enquête TALIS de 2018. Il faut aussi connaître les possibilités d'évolution avant de se jeter à l'eau.

Il faut se mettre d'accord sur la définition du mot « encadrement ». Peut-on parler de leadership ?, demande Lionel TARLET. Le leadership constitue le « processus par lequel un individu produit un effet, suscite une réaction chez les autres, notamment en termes d'entraînement des équipes, de motivation individuelles et collectives ainsi que d'engagement dans des projets », selon la définition de l'IHEEF (Institut des Hautes Etudes de la Formation). Selon certains auteurs, le leadership traduit aussi la capacité à changer l'attitude ou l'état d'esprit des membres du groupe. Le leadership n'est pas le

management mais ces notions ont pour point commun d'être étrangères à la tradition de la sphère publique et administrative, où elles ont même longtemps fait figure de tabous.

L'exercice du pouvoir saurait-il être solitaire ? Le cadre fait partie d'une équipe en permanence. Il ne fait pas preuve d'autoritarisme et valorise, bien plutôt, les compétences de ceux qu'il encadre. Il ne faudrait jamais être seul lorsqu'on encadre. Le chef d'établissement ne peut agir sans son binôme, son adjoint. Il reste à déterminer quelles sont les méthodes managériales les plus efficaces dans l'éducation. Le concours a constitué la voie d'accès longtemps privilégiée mais peut-être y a-t-il d'autres façons – que l'évolution vers une fonction d'encadrement – de reconnaître la contribution des enseignants.

Avec quelles armes s'engager ?, se demandent de nombreux professeurs. Y a-t-il une expérience minimale nécessaire pour que le profil d'un enseignant corresponde à un emploi d'encadrement si telle est l'évolution à laquelle il aspire ? Les acteurs du système éducatif doivent en tout cas œuvrer, à tous échelons, en s'appuyant sur une culture commune de l'encadrement.

Il devrait être possible que, dans un parcours d'évolution professionnelle, la courbe soit irrégulière ou discontinue, pourvu qu'elle soit ascendante. Or les ruptures de continuité sont encore peu acceptées, ce qui constitue un autre sujet sur lequel les choses doivent évoluer.

Quant aux leviers identifiables pour améliorer la gouvernance des écoles et des établissements par l'encadrement, Lionel TARLET mentionne le sens que l'on trouve dans son travail, la reconnaissance de l'engagement, l'attractivité des fonctions visées, l'autonomie mais aussi l'exercice de l'autorité (qui doit être assumée et non crainte) et la dimension collective, sans laquelle rien ne se fait.

IV. Premières réactions et contributions des participants

Un représentant du collège syndical dit avoir apprécié ce préambule, qui a veillé à distinguer le système des personnes. Lorsque, sur le terrain, l'encadrant parvient à conjuguer le talent, l'autorité, le leadership, la bienveillance et la réussite, qui s'en aperçoit ?, demande-t-il. L'atelier doit se demander comment créer les conditions pour que ce vivier ne soit plus gaspillé et qu'il soit au contraire mis en lumière.

Un représentant de l'encadrement, ancien IEN, souligne que le métier d'IEN est plus proche de celui de chef d'établissement que de celui d'IPR. Il perçoit que certains des inspecteurs qu'il encadre sont capables de prendre des décisions, de les argumenter, etc., tandis que d'autres ont plus volontiers tendance à déléguer ou à se référer à leur DASEN. C'est aussi un aspect sur lequel l'atelier devra se pencher.

Une représentante du collège syndical plaide pour des parcours de carrière qui autorisent une diversité de fonctions et d'expériences sans induire une dévalorisation, y compris financière. Pour l'heure, les cadres les plus expérimentés tendent à « s'accrocher » à leur fonction dans les plus gros établissements, alors que ceux-ci pourraient utilement être managés par des personnels plus jeunes. Encore faudrait-il que l'évolution vers une fonction s'accompagne d'un changement de catégorie.

Un parent d'élève dit avoir constaté que lorsque l'inspecteur valorise les enseignants, ceux-ci travaillent mieux.

Un représentant de l'encadrement estime qu'il sera important de savoir, compte tenu de l'importance de cette dimension pour les sujets dont l'atelier doit débattre, selon quels principes l'évaluation des écoles pourrait évoluer

Une représentante de l'encadrement salue les éclairages apportés par l'introduction de Lionel TARLET, qui montre bien la diversité des fonctions et des façons dont le métier d'encadrant peut être exercée. La dimension humaine propre à l'exercice des responsabilités d'encadrement doit aussi être mise en exergue, alors que la méconnaissance des métiers de chacun peut induire des confusions. Les métiers évoluent, ce dont témoigne la transformation du lexique des fonctions de direction, qui emprunte de plus en plus à celui de la navigation (gouvernance, pilotage, etc.). Il existe un invariant, l'objectif d'accompagnement vers la réussite de chacun, en misant sur l'empathie, l'écoute et la bienveillance.

Pour un représentant du monde économique, le management s'apparente à un art, du moins une technique ou une méthode. Or il ne sait pas dans quel lieu ces méthodes s'apprennent ni si les inspecteurs ont l'occasion de les appliquer régulièrement vis-à-vis des professeurs, en particulier les jeunes professeurs. Le corps des inspecteurs se rajeunit mais des paradoxes continuent d'exister dans les fonctions d'encadrement, à l'image de celui signalé plus haut en cas de changement de catégorie

d'établissement, au point de donner l'impression d'une irréversibilité dans les décisions prises une fois qu'un personnel accepte une fonction d'encadrement.

Un participant, ancien professeur en CPGE (classe préparatoire aux grandes écoles), dit avoir décidé, il y a seize ans, de devenir inspecteur. Il ne ferait plus ce choix aujourd'hui, car le métier d'IPR, méconnu, a perdu son attractivité. Les missions dévolues aux inspecteurs s'empilent, sans qu'aucune ne leur soit jamais retirée et cet empilement les éloigne de plus en plus de la visite des enseignants sur le terrain. Il en résulte un désengagement de nombreux talents devant la charge de travail, les horaires et les responsabilités, d'autant plus que le salaire n'est pas à la hauteur de ces exigences. L'Institution a ainsi recours de plus en plus souvent à des « faisant fonction » et à des détachés, qui deviennent eux-mêmes de plus en plus difficiles à convaincre.

Nous sommes passés d'un système bureaucratique à une conception post-bureaucratique de la hiérarchie, constate un représentant de l'encadrement. La hiérarchie, autrefois très normée, fait de plus en plus de place à une hiérarchie intermédiaire, ce qui s'est traduit par une demande de nomination de personnels endossant des tâches qui ne sont pas toujours identifiées en tant que telles par l'Institution (référents décrochage, référents citoyenneté, etc.) Le niveau d'anxiété s'est accru parallèlement. Si l'on mesure l'intelligence d'un individu à la quantité d'incertitude qu'il est capable de supporter, disait Kant, le passage des fonctions d'enseignement à celles d'encadrement induit une difficulté particulière de ce point de vue.

Une enseignante, exerçant dans une cité scolaire de grande taille, note que la culture diffère sensiblement, en lycée professionnel de celle qui domine au sein d'un établissement d'enseignement général, où les professeurs intègrent le principe d'une progression au fur et à mesure de leur carrière. En lycée professionnel, les enseignants ont souvent eu une première carrière et font preuve d'une plus grande souplesse vis-à-vis des perspectives ou possibilités d'évolution. Dans le même esprit, d'autres perspectives que l'évolution dans la fonction d'enseignant devraient pouvoir être présentées aux jeunes professeurs dans l'enseignement général.

A Singapour, dans le *Learning Education Program*, sur lequel il propose de revenir en introduction de la prochaine séance, la préparation à l'exercice d'un métier de cadre constitue un élément clé de la formation des enseignants, signale Lionel TARLET.

Pascal PAPE se demande si le projet global est pensé collectivement, compris par tous et diffusé, car il y a là un préalable. Existe-t-il une culture pédagogique partagée ? Dans le sport, tout projet ne peut être que partagé et chaque membre qui y concourt constitue un maillon essentiel de la poursuite de l'objectif. Dans le monde de l'éducation, le chef d'établissement est progressivement éloigné, malgré lui, par les tâches qui s'accumulent alors que cette évolution ne semble pas connue d'emblée par ceux qui aspirent à ces fonctions. La notion de management peut être essentielle dans l'enseignement car un chef d'établissement est un capitaine, à l'image du capitaine d'une équipe de football ou de rugby, qui a un rôle de courroie de transmission essentielle entre le sélectionneur et les joueurs.

C'est un énorme changement, pour un enseignant, que de devenir IPR, note un représentant de l'encadrement. Cette évolution est souvent perçue comme nécessitant l'abandon d'une part de liberté – la liberté pédagogique dont jouit le professeur. Plus encore, le manque de valorisation financière, les sacrifices familiaux et surtout l'irréversibilité de ce choix constituent des freins puissants qui peuvent le dissuader d'accepter cette évolution.

Se risquant à un exercice de synthèse, Lionel TARLET constate que cette première séance n'a pas démenti la richesse qui s'annonçait au début de ces échanges à la faveur de la diversité des profils des participants. La dimension humaine du pilotage et de l'encadrement a été soulignée à plusieurs reprises : nous ne sommes plus dans l'acte administratif froid, se trouver au cœur d'une équipe est une source de bonheur et d'épanouissement. La culture de l'encadrement ne pourra être conçue sans cette dimension. La question de la visibilité de l'engagement a également été posée à juste titre, de même que celle de la fréquence avec laquelle l'inspecteur voit les enseignants qu'il encadre. L'on parle de geste professionnel, en matière d'enseignement, comme on peut en parler à propos de la soudure dans une usine. Un geste s'accompagne et se contrôle. Des facteurs pouvant dissuader l'évolution vers une fonction d'encadrement ont aussi été mis en exergue et l'atelier devra s'en souvenir. La précocité d'accès des enseignants aux fonctions de cadre a aussi été évoquée, de même que la nécessité d'autoriser des discontinuités dans les parcours.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 2

I. Introduction

Lionel TARLET, secrétaire général de l'atelier, propose que la séance s'articule en deux temps, avec d'abord une intervention de Mme Le Gleut, cheffe du service de l'encadrement et adjointe au directeur général des ressources humaines du ministère. Elle évoquera notamment les grands axes de la modernisation du ministère et ce qu'il faut attendre du point de vue par exemple de l'évolution des relations entre les grades et des critères de recrutement. Puis l'atelier se divisera en sous-groupes qui travailleront sur la base des axes de réflexion thématiques esquissés lors de la première séance.

II. Intervention de Mme Le Gleut, cheffe du service d'encadrement au sein de la Direction générale des ressources humaines du ministère

Valérie LE GLEUT, cheffe du service de l'encadrement et adjointe au directeur général des ressources humaines du ministère, indique avoir effectué un parcours interministériel et avoir exercé dans d'autres ministères, notamment au sein du ministère de l'Intérieur et du ministère de la Défense. Elle y a puisé de nombreuses expériences, notamment en matière de réforme de l'encadrement supérieur de ces ministères.

Il existe toujours une ambiguïté lorsqu'on parle de l'encadrement au ministère de l'Éducation nationale : cette notion renvoie, historiquement, au personnel d'encadrement pédagogique, c'est-à-dire les personnels de direction et les personnels d'inspection (IEN et IA IPR). Pour autant, la notion peut être embrassée de façon plus large. Ainsi, le GT15, dans le cadre de l'agenda social du ministère, sur l'encadrement, englobera dans ses travaux tous les cadres du ministère (encadrement pédagogique, cadres administratifs, cadres de santé).

Les corps d'encadrement sont des corps de débouchés qui peuvent offrir des possibilités de seconde partie de carrière aux enseignants. Des compétences nouvelles sont mobilisées pour exercer ces métiers et le ministère a besoin de profils variés. C'est la raison pour laquelle le ministère s'efforce de diversifier les profils recrutés. Les recrutements, dans ces corps, sont à peu près stables. Ils représentent, pour les personnels de direction, 600 à 700 personnes chaque année (807 recrutements en 2020). Le concours demeure la voie royale mais il est également possible de faire appel à la promotion interne (liste d'aptitude) et aux détachements. Les enseignants représentent la majorité du vivier des personnels de direction. Les CPE constituent aussi un vivier croissant et représentent aujourd'hui 12 % du corps. Le corps emploie également des attachés, des psychologues de l'Éducation nationale et des militaires recrutés au titre de la reconversion. La situation est voisine parmi les inspecteurs, dont le principal vivier est constitué par les enseignants. En ce qui concerne les IEN, les directeurs d'école représentent le premier vivier de recrutement.

Une première réforme du recrutement des corps a été initiée car Valérie LE GLEUT a constaté, dès son arrivée, que les voies de recrutement n'étaient pas toujours claires, des personnels passant le concours tout en présentant simultanément des demandes de détachement et de promotion interne, ce qui n'est pas usuel au sein de la fonction publique. Le détachement, notamment, fait office de voie de promotion alors que telle n'est pas sa vocation puisqu'il s'agit, à la différence de la liste d'aptitude, d'un levier de mobilité horizontale, vers un corps de même niveau. Le détachement suppose aussi, en principe, un retour dans le corps d'origine, mais telle n'est pas la façon dont il est souvent utilisé.

Au moment de passer un concours, les candidats ne sont pas toujours suffisamment informés sur le métier qu'ils souhaitent épouser. Si ce constat vaut d'une façon générale, il s'applique particulièrement aux aspirants personnels de direction. La vision qu'un personnel enseignant peut avoir de son chef

d'établissement méconnaît souvent de nombreuses composantes moins visibles du métier, le professeur ne pouvant saisir toutes les tâches que doit accomplir un personnel de direction. Pour celui-ci, le dialogue social représente une part importante du métier, de même que les ressources humaines mais aussi la sécurité, la gestion financière et les relations publiques (par exemple à travers les relations avec les médias), sans parler des données statistiques et de reporting auxquelles il doit contribuer. Face à ce constat, l'approche par la pratique est souvent la bonne et le ministère a souhaité la privilégier. C'est ce que désigne le terme en usage de « faisant fonction », qui permet d'expérimenter une fonction avant d'être intégré dans le corps. Le ministère entend ainsi faire entrer dans le corps des personnels de direction davantage de personnels ayant exercé les fonctions visées dans un autre cadre, afin de faciliter leur intégration.

La même réflexion va être conduite pour les inspecteurs, dont les deux corps sont appelés à fusionner, ce qui oblige à repenser les voies de recrutement et leur poids respectif. Peut-être un dispositif similaire à celui qui existe pour les personnels de direction, concernant les « faisant fonction », sera-t-il également mis en place pour ces métiers.

L'Institution doit enfin se demander si elle souhaite ouvrir ces corps pour recruter hors de l'Education nationale. Un troisième concours va être ouvert pour les personnels de direction. Le décret a été publié et le service de recrutement est en train de bâtir cette nouvelle voie de recrutement.

Enfin, les inspecteurs Jeunesse et Sport (dont les effectifs sont recrutés par différentes voies, dont le concours interne et le concours externe) rejoignent l'Éducation nationale à compter du 1er janvier 2021, ce qui conduira à engager une réflexion globale sur la politique de recrutement et la gestion des corps de notre ministère.

Du point de vue de l'attractivité des corps, une relative désaffection est observée parmi les agrégés, du fait notamment d'avantages de carrière moins importants pour les personnels d'encadrement que ce qu'ils ont pu être par le passé. C'est la raison pour laquelle un autre chantier porte sur la revalorisation de cette fonction. Une réforme indemnitaire a déjà été engagée et des textes seront présentés au Comité ministériel du mois de décembre. La revalorisation indemnitaire des inspecteurs est également prévue.

L'amélioration de la carrière passe aussi par une plus grande fluidité dans l'avancement. La DGRH a ainsi travaillé sur le « taux promus-promouvables » qui représente le taux de passage d'un grade à un autre. Ces mesures se décident par comparaison avec d'autres corps de la fonction publique (voire de la fonction publique d'État), ce qui donne toujours lieu à des discussions délicates avec la direction générale de l'administration de la fonction publique et avec la direction du Budget.

Enfin, le ministère a travaillé sur la formation (initiale et continue) des personnels d'encadrement et le sujet sera abordé dans le cadre du groupe de travail de l'agenda social consacré à la formation continue des cadres, notamment le volet relatif aux compétences managériales. Valérie LE GLEUT dit avoir constaté, depuis sa prise de fonction, il y a trois ans, une carence importante sur ce volet, l'Institution ayant trop longtemps considéré que les personnels d'encadrement étaient bien formés dès lors qu'ils réussissaient le concours, ce qui n'est pas forcément le cas. Le terme de manager n'est pas un gros mot, souligne-t-elle, même s'il faut expliciter le contenu qui lui est donné. En outre, ne mettre l'accent que sur les compétences pédagogiques ne renforcerait pas l'attractivité des compétences des cadres du ministère vis-à-vis de l'extérieur, dans une logique de mobilité externe.

Lorsque le ministère aura conduit tous ces chantiers, il sera beaucoup plus fort pour accompagner les cadres vers une troisième – voire une quatrième – carrière souligne Valérie LE GLEUT. Cette dimension est d'autant plus importante que l'âge d'accès dans les corps d'encadrement tend à diminuer, créant une aspiration légitime à la progression de carrière. De ce point de vue, l'expérience du ministère des Armées, qui œuvre avec succès depuis de nombreuses années à la reconversion de ses cadres, peut ouvrir des pistes de réflexion intéressantes.

III. Réactions et discussion

Un représentant du monde économique s'étonne que les professeurs ne connaissent pas bien le chef d'établissement et se demande même comment cette méconnaissance est possible.

Valérie LE GLEUT précise que les enseignants ne connaissent pas toute la palette des compétences requises pour exercer le métier. Ils n'en voient qu'une partie, ce dont ils témoignent lorsqu'ils vont en formation au sein de l'Institut (IH2EF).

Une représentante du collège syndical voit là un point extrêmement sensible, accentué par « l'académisme » du concours : celui-ci vérifie essentiellement l'acquisition de compétences, de connaissances scolaires ou pédagogiques. Or un chef d'établissement est aussi « un chef de chantier », pour ne citer que cet aspect très éloigné de la dimension pédagogique. Certains chefs d'établissement découvrant des tâches qu'ils ne soupçonnaient pas disent d'ailleurs ne pas avoir été recrutés pour effectuer les tâches qu'ils exercent tous les jours.

Le doyen d'un collège d'inspecteurs d'une académie souligne que les personnels d'encadrement récemment recrutés ont une meilleure connaissance du métier et affirment souvent une volonté d'entrer dans le métier qui se confirme au fur et à mesure de leur parcours. La fusion des corps suscite de nombreux remous parmi les corps d'inspection, du fait par exemple de différences de niveaux d'autorité hiérarchique et de différences sensibles du point de vue des conditions de travail. Des questions se posent aussi quant à la révision éventuelle des conditions d'inspection, étant entendu que, parmi les agrégés, une inspection par un IEN de premier degré risque de poser des difficultés, pour ne citer que cet exemple.

Valérie LE GLEUT précise que les travaux débiteront le dans le cadre du GT15 qui traitera notamment de la fusion des deux corps d'inspection. Plusieurs thèmes ont été définis pour délimiter les travaux (missions, grilles, dispositions indemnitaires, évaluation). La DGRH ne souhaite pas qu'une nouvelle hiérarchie s'instaure entre le premier et le deuxième degré dans la nouvelle carrière qui va se dessiner : il faut que les choses évoluent. Les questions soulevées par cette réforme sont effectivement nombreuses et le ministère les traitera. L'une d'elles portera sur les agrégés. Il pourrait être envisagé que les agrégés accèdent au corps d'inspecteur par la voie du détachement. D'une façon plus générale, un groupe de travail travaillera, dans le cadre de l'agenda social, sur les parcours de carrière et la réforme en cours tiendra compte de ces travaux.

Un représentant de l'encadrement perçoit une forme de parallélisme entre les deux corps. Or il faudrait aussi tenir compte du positionnement relatif des corps d'inspection et du contenu des missions exercées. Le pilotage pédagogique recouvre pour les chefs d'établissement des réalités très différentes. Pour les inspecteurs, la notion « d'inspecteur référent » traduit une vision différente de celle des chefs d'établissement, qui eux, ne partagent pas toujours leur pratique. La formation est essentielle pour les corps d'encadrement et la réforme pourrait s'inspirer, par exemple, du champ de la médecine, où des DU permettent de faire évoluer les compétences des médecins.

Valérie LE GLEUT précise que les questions liées à la formation seront traitées dans le cadre de l'agenda social. Un volet de la réforme portera sur les missions et la question des inspecteurs référents y sera abordée. La question du lien entre un inspecteur et un chef d'établissement sera explorée. De ce point de vue, des crises récentes ont bien montré que les inspecteurs pouvaient constituer un appui important aux côtés des chefs d'établissement.

Un autre représentant de l'encadrement souligne le poids des représentations pour certains enseignants. Ayant longtemps exercé dans un établissement du réseau d'éducation prioritaire en Seine-Saint-Denis, il note que le chef d'établissement est parfois perçu comme un « social-traître », tandis que les enseignants seraient des ouvriers aux côtés des travailleurs. Cette vision sape le sentiment d'équipe qui devrait exister au sein des établissements et nourrir l'Institution. Si la dimension managériale est évidemment très importante, l'appartenance de ce mot au champ lexical de l'entreprise privée ne doit pas conduire à percevoir le chef d'établissement comme étant du côté de l'insincérité, de la fausse stratégie ou du machiavélisme. A titre d'illustration, si un besoin de communiquer s'est clairement manifesté au sein des établissements ces dernières années, les efforts déployés pour faire connaître leurs initiatives peuvent donner l'impression d'alimenter un climat concurrentiel qui n'a pas lieu d'être entre des établissements publics.

Une représentante du collège syndical signale que les chefs d'établissement de « l'enseignement privé » (qui sont placés sous un statut unique) constatent régulièrement la même méconnaissance de leur métier et de leur fonction de chef d'orchestre parmi leurs interlocuteurs internes ou externes, à commencer par les enseignants. Leurs préoccupations sont également très proches de celles évoquées pour « l'enseignement public ».

Une enseignante, membre du collège des professeurs, se dit sensible à la question du manque d'attractivité des carrières de l'encadrement pour les enseignants, même si elle aspire depuis six ou

sept ans à élargir son champ d'intervention, tout en continuant d'enseigner dans l'enseignement secondaire en zone d'éducation prioritaire. Elle dit avoir rencontré plusieurs chefs d'établissement, dont une femme, qui avait attiré son attention sur le fait que les femmes devenant chefs d'établissement restaient souvent adjointes au chef d'établissement. Cette participante - qui est aussi une élue municipale - souligne également que si les enseignants ont parfois une telle difficulté à « penser » un autre type de carrière, c'est parce qu'ils ne projettent pas leurs compétences hors des compétences pédagogiques, alors qu'ils détiennent souvent des compétences transversales pouvant être reconnues et transférées dans d'autres champs.

Valérie LE GLEUT en convient. Cette valorisation (y compris à travers la rédaction des CV) doit faire partie des dimensions à expertiser. Elle assure que depuis deux ou trois ans le ministère veille particulièrement à la stricte égalité entre les hommes et les femmes du point de vue de l'accès aux promotions et aux fonctions de chef d'établissement. Les disparités existantes se corrigent. Une femme, venant d'une autre académie, a par exemple été nommée à la tête du lycée Saint-Louis à Paris. Il faut aussi encourager les femmes à ne pas restreindre a priori leurs ambitions en matière de mobilité, car elles n'osent pas toujours se porter candidates pour des postes de niveau supérieur.

Un représentant de l'IH2EF se demande si la région académique ne pourrait offrir une solution aux freins qui existent à la mobilité géographique dès lors que des enseignants souhaitent embrasser une carrière nouvelle.

Valérie LE GLEUT confirme que le ministère y réfléchit. Des questions délicates se posent, s'agissant de corps de seconde carrière, alors que les enseignants peuvent avoir des charges de famille rendant plus difficile une mobilité géographique. Force est aussi de constater que certaines régions sont plus attractives que d'autres. Des disparités existent même au sein des académies entre départements alors que les besoins n'existent pas seulement au sein des académies attractives.

Un inspecteur de l'Education nationale, actuellement adjoint au directeur académique des services de l'Education nationale, note que les IEN de premier degré sont quasiment tous issus du même itinéraire professionnel, celui de conseiller pédagogique de circonscription. L'homogénéité du corps qui en résulte peut présenter des inconvénients, notamment celui de s'extraire de certains modes de pensée. Un travail sur les grilles indiciaires et indemnitaires peut contribuer à faire évoluer les choses. La piste d'un troisième concours, évoquée par Valérie Le Gleut, lui paraît également intéressante. Quant à la mobilité géographique, elle est très faible et doit être développée.

Valérie LE GLEUT fournit un exemple de ce dernier constat : le ministère va admettre à la retraite, en 2021, un IEN qui a passé vingt-trois ans dans la même circonscription.

Une représentante du collège syndical ne partage pas totalement l'idée de l'existence d'un plafond de verre pour les femmes, ni celle selon laquelle elles seraient freinées par de moindres aspirations à des postes à responsabilités, faute de se sentir suffisamment légitimes pour les briguer. Elle considère, en revanche, qu'il serait intéressant de comparer la part pour les hommes et pour les femmes, des personnels de direction ayant un conjoint travaillant au sein de l'Education nationale, car il y a certainement là un frein important à la mobilité géographique. Cette participante souligne aussi que les CV, pour les personnels de direction, sont extrêmement formatés, une des raisons qui expliquent que ces personnels ne savent pas toujours en rédiger un sur le modèle plus communément admis pour postuler sur un emploi.

Une directrice académique des services de l'éducation nationale observe que des enseignants souhaitent parfois rejoindre les services d'un rectorat ou d'une DSDEN, non pas pour échapper au face-à-face avec les élèves mais au contraire pour diversifier leur parcours. Ce sont ces possibilités qu'il faut développer pour valoriser la diversité des parcours.

Valérie LE GLEUT assure qu'elle souhaite organiser une plus grande fluidité dans la mobilité entre les corps, notamment en optimisant la voie du détachement.

Lionel TARLET tente une synthèse des propos tenus depuis une heure et demi. Il voit un certain nombre de grands axes se dégager de ces échanges :

- la polysémie du terme « encadrement » (les réalités professionnelles qu'il désigne étant elles-mêmes polymorphes) ;
- l'équilibre nécessaire entre les compétences pédagogiques et les autres compétences requises pour un manager, d'où découle la nécessité, pour un enseignant, de se représenter ses compétences de façon plus large que celles qui s'inscrivent sous le seul angle pédagogique ;

- l'obligation de tenir compte des compétences transversales des enseignants et des encadrants dans le cadre de carrières longues et notamment dans la perspective de troisième ou quatrième carrière ;
- l'élargissement des viviers et le rééquilibrage indispensable des voies d'accès (concours, liste d'aptitude, détachement) et l'articulation à rechercher entre le mouvement national et la gestion locale des postes vacants effectuée par les recteurs ou les cadres locaux ;
- la nécessité d'accompagner la mobilité géographique qui est peut-être un mal nécessaire, en ce qu'elle est une véritable opportunité quant au développement professionnel ;
- la mobilité interministérielle, dans d'autres fonctions publiques ou à l'étranger qu'il faut encourager et faciliter afin d'élargir les possibilités d'évolution professionnelle des personnels dans un autre environnement que celui de l'Education nationale.
- la résolution de la question récurrente de la légitimité de l'évaluateur ou du dirigeant, notamment au regard du corps ou de l'univers professionnel d'origine ;
- la fin du tabou qui a longtemps existé autour du terme de management, la notion de leadership étant largement admise ;
- l'importance capitale de la formation et l'accompagnement permanent à offrir aux personnels pour qu'ils sachent bien identifier leurs compétences et les valoriser (ce qui débute par l'autoévaluation et la maîtrise de l'art de se présenter).

IV. Travail en sous-groupes

Lionel TARLET propose que l'atelier se subdivise en trois groupes afin d'approfondir la réflexion autour des trois thèmes suivants :

- « Franchir le Rubicon » : aide à l'éclosion des talents, aide au choix d'une voie d'évolution, aide à la conversion professionnelle et aide à la mobilité ;
- L'exercice d'un leadership efficace : la coopération entre inspecteurs et personnels de direction, la dimension humaine de la fonction managériale, la capacité à mobiliser l'intelligence collective, les pistes d'évolution à rechercher dans le domaine de la formation, l'identification de leviers d'action innovants) ;
- l'évolution au sein de l'encadrement : comment mieux être reconnu, « circuler et sortir » (situation particulière des directeurs d'école, situation des personnels de direction et d'inspection, situation des cadres administratifs et des autres ministères).

Les participants travaillent en sous-groupes durant 45 minutes.

V. Restitution du travail en sous-groupes

Le premier groupe (« franchir le Rubicon ») propose d'associer davantage les personnels enseignants à la vie de l'établissement, en leur permettant notamment de s'investir dans un certain nombre de missions reconnues sur le plan indemnitaire (voir le modèle des IMP). Celles-ci permettraient de leur mettre le pied à l'étrier pour des fonctions d'encadrement et d'appui au chef d'établissement. Le groupe plaide pour une formation initiale étoffée et souhaite que soit proposée à l'enseignant une vision plus systémique de son métier, en lui faisant connaître les différents métiers concourant à la vie d'un établissement. Il importe aussi que l'enseignant puisse se projeter assez tôt dans une fonction de management, ce qui pourrait être encouragé par la suite par des modules qui lui seraient proposés régulièrement en formation continue. Le groupe a débattu des avantages et inconvénients du statut de « faisant fonction » et propose finalement « la mise en stage » des enseignants auprès d'un chef adjoint, par exemple, sous la forme d'un temps partiel annualisé. Cet exercice des missions grandeur nature leur permettrait de « se frotter » à la fonction pour se rendre compte si elle leur convient. Cette mesure contribuerait aussi à faire tomber certaines représentations. Le groupe juge nécessaire un meilleur accompagnement sur le long terme de celui qui vient de prendre ses fonctions d'adjoint ou de chef

d'établissement, tant le sentiment de solitude est prégnant parmi eux. Enfin, il plaide pour une aide à la mobilité des conjoints (hommes ou femmes).

Le deuxième groupe - « exercice d'un leadership efficace » - a inversé le raisonnement en considérant que, pour bien manager une équipe, les personnels encadrés devaient avoir conscience de ce qu'est un manager. La réflexion s'est articulée autour des notions de collectif et de sentiment d'appartenance : un leadership efficace suppose que l'équipe ait conscience de vivre des choses communes, à commencer par les valeurs républicaines et la volonté de faire progresser les élèves. Pascal Papé a confirmé que le sentiment d'appartenance était central pour la réussite d'une équipe et a souligné l'importance d'un projet pour tout collectif. Il est également crucial de donner à chacun la conviction qu'il apporte quelque chose à la réussite de ce projet. L'exercice du leadership peut s'avérer d'autant plus délicat que le manager n'a pas choisi les personnels qu'il encadre. Un manager est un fabricant de confiance, ce qui passe notamment par l'égal traitement des personnes. Enfin, la connaissance mutuelle du cadre et des personnels encadrés apparaît comme un prérequis pour affirmer son leadership, ce qui peut rendre l'entretien annuel particulièrement utile.

Le troisième groupe, qui réfléchissait à la capacité à évoluer dans les fonctions d'encadrement, s'est demandé si le directeur d'école était un cadre à part entière. Pour qu'il se perçoive comme tel, il doit en tout cas avoir un lien hiérarchique avec les personnes qu'il encadre. C'est la raison pour laquelle le groupe propose que le directeur ait le statut d'encadrant ou que soit créée la fonction de directeur référent au niveau d'une circonscription, afin de combler la marche manquante entre le directeur et l'IEN. Quant à l'accès aux autres fonctions d'encadrement, d'autres fonctions peuvent bien entendu être exercées, pourvu qu'un accompagnement soit mis en place, afin que les directeurs puissent se positionner. Pour l'heure, ils n'osent pas toujours. La possibilité d'accompagner des IEN, lors de moments institutionnels ou de réunions, pourrait aussi offrir des occasions de familiarisation avec la fonction de cadre et de meilleure compréhension de ses exigences. La territorialisation de la notion de directeur d'école référent paraît souhaitable au niveau des circonscriptions plutôt qu'au niveau départemental. En termes de fluidité des parcours, le groupe a noté qu'il était rare que des personnels du second degré aillent vers le premier degré et que le sentiment d'irréversibilité des évolutions était très pesant. Le groupe a proposé qu'une « fiche carrière » soit instaurée pour les personnels de direction afin que ceux-ci aient toujours à portée de main des données synthétiques sur leurs possibilités d'évolution, leurs interlocuteurs et des liens permettant une meilleure connaissance des métiers. Quant aux autres fonctions (notamment celle de cadre administratif), le groupe a estimé que la légitimité, pour une fonction de pilotage pédagogique, devait être entendue au sens large, même si le regard porté par les enseignants sur certaines évolutions pourrait constituer un obstacle. Des possibilités d'évolution de carrière, au plan interministériel, paraissent souhaitables mais le flou demeure quant aux ministères et aux fonctions qui pourraient être accessibles aux cadres de l'Éducation nationale.

VI. Prolongements

Lionel TARLET remercie tous les membres pour l'interactivité et la densité des échanges, n'excluant pas qu'une cinquième réunion de l'atelier soit programmée si nécessaire pour les valoriser au mieux.

Pascal PAPE salue le fort engagement des participants et leurs très riches contributions.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 3

I. Témoignages et expériences

1. L'expérience de la MPES : témoignage de Pierre Moya

Pierre MOYA présente la MPES (Mission de la Politique de l'Encadrement supérieur) qu'il dirige auprès de la Secrétaire générale des deux ministères (Enseignement scolaire d'une part, Enseignement supérieur et Recherche d'autre part), avec pour vocation d'assurer un suivi individuel et personnalisé des 800 cadres supérieurs du ministère dans trois périmètres (l'administration centrale, les services déconcentrés et les opérateurs).

La MPES a pour rôle d'identifier les agents susceptibles d'occuper les emplois d'encadrement supérieur à court terme, moyennant, le cas échéant, une formation ou un accompagnement dont les contours sont chaque fois définis de façon individualisée. La pierre angulaire de l'activité de la mission consiste à opérer des revues des cadres permettant à l'Institution d'avoir une connaissance individuelle de tous les cadres supérieurs des deux ministères et de prévoir un plan de succession afin d'assurer la qualité du recrutement et de prévenir les tensions éventuelles dans certains métiers. Le ministère doit aussi féminiser l'encadrement supérieur, même si l'Education nationale fait déjà partie des meilleurs ministères de ce point de vue : fin 2020, 40 % des cadres supérieurs des deux ministères seront des femmes, contre 31,8 % en 2018.

La revue offre aussi aux cadres supérieurs un appui dans la construction de leur carrière en leur donnant une visibilité quant aux postes susceptibles de se libérer dans un horizon de six mois à un an et en leur proposant un accompagnement personnalisé en fonction de leurs objectifs de carrière. Tous les cadres supérieurs des services déconcentrés entent dans le périmètre de la mission, depuis les recteurs jusqu'aux secrétaires généraux d'académie en passant par les conseillers techniques du recteur et tous les autres emplois fonctionnels.

Les revues sont annuelles et présentent des modalités désormais établies. Dans les académies, par exemple, elles débutent et se terminent par un entretien avec le recteur. Des entretiens sont ensuite conduits avec les cadres au sein des académies puisque la mission se déplace, à raison d'une académie par semaine. En cette année particulière, les déplacements ne pouvant avoir lieu, les revues ont lieu en visioconférence, afin de ne pas perdre le lien avec les agents. Tous les cadres supérieurs du ministère sont ainsi vus tous les ans lors d'un entretien qui donne lieu à un compte rendu formalisé. La mission a également besoin de constituer des viviers. C'est la raison pour laquelle, à l'occasion de ses visites dans les académies, elle mène des entretiens avec des agents dont elle pense qu'ils sont susceptibles d'occuper à court terme un emploi d'encadrement supérieur. En 2018-2019, la mission a rencontré 550 cadres au sein des académies et 200 cadres de l'administration centrale. Ces entretiens devraient concerner 700 à 800 cadres pour la période allant de septembre 2020 à septembre 2021.

Au-delà de ces revues et du plan de succession qui est défini, la mission a pour rôle de proposer des dispositifs d'accompagnement aux cadres supérieurs. Dès lors qu'un agent est nommé dans un emploi d'encadrement supérieur, et quelles que soient ses compétences et qualités, il bénéficie d'un dispositif d'accompagnement à la prise de poste. La formation délivrée à ce titre, qui débute immédiatement après la nomination du cadre, peut avoir trait au métier ou viser des compétences transversales (communication, management, gestion de crise, etc.). La mission peut proposer des formations individuelles ou collectives sur mesure mais aussi des coachings (individuels ou collectifs) et des mentorats. Un stage d'immersion dans un univers différent permet aussi de tester la motivation du cadre et sa capacité à occuper certains types d'emplois. La mission a testé, cette année, le dispositif de retour d'image à 360 degrés pour les directeurs, recteurs et chefs de service. Le cadre obtient ainsi un retour de son supérieur hiérarchique mais aussi d'agents de même niveau que lui, de ses subordonnés et de partenaires extérieurs afin d'embrasser toutes les dimensions de ses capacités managériales. Il s'agit d'un dispositif de développement personnel et seul le cadre lui-même a accès aux données recueillies.

Le ministre souhaite un changement d'échelle pour passer « de la haute couture au prêt-à-porter », c'est-à-dire élargir le bénéfice de cet accompagnement à un nombre plus élevé de cadres. Des missions académiques de l'encadrement (MAE) doivent constituer les relais de la MPES pour décliner ses méthodes localement, en tenant compte des spécificités du territoire. Il s'agit de renforcer l'accompagnement des cadres intermédiaires et de développer les viviers sur lesquels le ministère peut s'appuyer. La démarche a été lancée à titre expérimental dans neuf académies. Elle donne lieu à une revue des cadres, sur le modèle décrit ci-dessus, et propose un nouveau type d'accompagnement aux agents entrant dans le vivier de l'académie. Deux viviers sont ainsi distingués, le vivier national d'une part, celui de l'académie d'autre part. A terme, l'objectif sera également d'étendre aux académies l'ensemble de l'offre de service qui existe aujourd'hui au plan national (formations, coaching, mentorat, etc.).

Un participant, doyen d'académie, souhaite savoir ce qui est prévu également du point de vue de l'accompagnement des cadres qui, au sein des académies, peuvent rencontrer des difficultés (par exemple un IA-PR ou un chef d'établissement).

Pierre MOYA précise qu'il existe toute une série de dispositifs d'accompagnement des cadres supérieurs. Un coaching peut par exemple fournir l'occasion de faire le point sur les difficultés éventuelles du cadre et les IA-PR doivent pouvoir en bénéficier. De plus, le concours n'étant pas la seule voie d'accès au corps des IA-PR, une personne peut y être détachée et revenir dans son corps d'origine si cela ne fonctionne pas.

Un représentant du monde associatif et économique juge extrêmement intéressant le dispositif décrit mais demande si le ministère a conduit une enquête de satisfaction auprès des bénéficiaires du dispositif et auprès des organisations syndicales.

Pierre MOYA indique qu'il existe des associations de cadres supérieurs (conférence des IA-DASEN, des recteurs...), non des organisations syndicales pour ces niveaux d'encadrement. La mission n'a pas formalisé d'enquêtes de satisfaction. En revanche, les employeurs disent qu'ils sont satisfaits des profils qui leur ont été proposés pour pourvoir les emplois. Les agents participant à l'atelier peuvent également témoigner de leur perception du dispositif. S'agissant de l'accompagnement des cadres intermédiaires, la démarche sera présentée aux organisations syndicales et aux instances idoines du ministère.

Un autre doyen d'académie constate que la revue des cadres fonctionne très bien. Les agents qui en bénéficient en sont très satisfaits et soulignent le professionnalisme avec lequel la démarche est conduite. Néanmoins, l'expérience montre qu'une limite réside dans les emplois pouvant être proposés à ces cadres supérieurs puisque ces propositions sont souvent restreintes aux métiers de DASEN ou DAASEN.

Pierre MOYA convient que, jusque cette année, les conseillers de recteurs n'étaient pas suivis par la MPES. A compter de 2021, tous les emplois fonctionnels seront suivis par la mission au niveau national.

Un principal de collège, qui dit avoir été reçu en entretien dans le cadre de la démarche décrite, souligne l'intérêt de celle-ci pour l'agent concerné, qui est convié à un moment de recul et de réflexivité. Il est placé face à un miroir, ce qui est à la fois passionnant et embarrassant, car c'est un honneur mais aussi une responsabilité supplémentaire. Cette revue a en tout cas une dimension maïeutique : elle fait émerger chez l'agent repéré une réflexion quant à son parcours et quant au chemin qu'il pourrait emprunter, aux yeux de l'Institution, ce qui le contraint à choisir l'alignement – ou non – avec cette proposition de trajectoire.

Une représentante du collège syndical juge importante la démarche en ceci qu'elle peut notamment éviter de voir se multiplier le cas d'agents « aigris » dans leur métier, faute d'un accompagnement adéquat. Cette revue fournit aussi l'occasion d'expliquer aux plus jeunes la chose publique et cette participante plaide pour son élargissement à l'ensemble de la fonction publique.

Lionel TARLET souligne la difficulté constante en GRH à se doter d'un tamis adapté, ni trop fin ni trop large, pour le repérage de talents et de profils présentant le potentiel d'évolution vers une fonction d'encadrement supérieur. L'un des intérêts du dispositif réside dans son caractère systémique et dans l'anticipation qu'il permettra à terme, parfois avec cinq ou dix ans d'avance, y compris pour des professeurs.

Pierre MOYA signale également que la mission ne s'interdit pas de proposer à des professeurs un poste d'encadrement supérieur, sans devoir nécessairement passer par un poste d'inspecteur ni de chef d'établissement au préalable.

A la lumière d'une expérience personnelle et de l'avis qui lui a été demandé, dans de précédentes fonctions d'encadrement supérieur, pour l'évaluation d'un préfet, Lionel TARLET observe aussi que l'évaluation à 360 degrés lui paraît essentielle, mais qu'elle présente un risque de biais qu'il convient de contrôler.

Pierre MOYA souligne qu'à la différence de la préfectorale, le « 360 » n'influe pas, dans l'Education nationale, sur la carrière de l'agent puisque la hiérarchie n'a pas accès au contenu de cette évaluation, laquelle demeure totalement anonyme. Il n'est pas possible de savoir qui a répondu quoi. En outre, la démarche veille à interroger un nombre suffisant d'agents. Tous ceux qui ont fait l'objet de cette démarche, à ce stade, font part de retours extrêmement positifs quant à l'apport, pour eux, de ce dispositif.

2. Illustration de la démarche de la MPES et de la gestion des ressources humaines de proximité : le dispositif mis en place au sein de l'académie de Lyon

François MULLETT, ancien professeur des écoles et aujourd'hui adjoint au DRH au sein de l'académie de Lyon, souligne que les pédagogues peuvent devenir de très bons cadres administratifs, et inversement : il existe des passerelles « diagonales » et non seulement transversales. C'est l'un des grands intérêts de la démarche de la MPES, conduite par Pierre Moya, d'en fournir régulièrement des illustrations concrètes. Chacun moyennant un accompagnement adéquat, peut trouver un chemin pour évoluer de cette façon.

Olivier CURNELLE, Secrétaire général de l'académie de Lyon, revient ensuite sur la démarche de RH de proximité conduite dans l'académie de Lyon sur la base d'une lettre de cadrage du ministre de l'Education nationale de février 2018. Elle a débuté par la création d'un groupe de travail intercatégoriel (chefs d'établissement, inspecteurs, enseignants...) afin de conceptualiser un dispositif de RH de proximité appelé à voir le jour dans les mois qui suivent. Une fois ses contours définis, la démarche a été présentée aux services académiques, lesquels ont, d'une façon générale, salué la démarche, non sans exprimer quelques craintes, parfois, quant au risque de déposséder de leur mission. Depuis sa mise en œuvre, les agents saluent la possibilité de rencontrer un conseiller dans un cadre neutre et confidentiel et se disent satisfaits de l'obtention d'une réponse dans un délai rapide (de quelques heures à deux ou trois jours au maximum).

La démarche s'appuie sur un outil, ProxiRH développé avec l'objectif de fluidifier les échanges entre les conseillers RH et les agents. Accessible à tous et utilisable 24 heures sur 24, il facilite la prise de contact avec les interlocuteurs RH, notamment grâce à un module de prise de rendez-vous en ligne. L'outil garantit aussi la traçabilité de la demande.

Ce dispositif de RH de proximité a été généralisé en octobre 2019 avec la création d'une agence dans chaque département de l'académie, sous l'autorité d'un DRH de proximité, entouré par plusieurs conseillers. 80 % des demandes d'accompagnement, à ce stade, émanent des enseignants, dont environ 40 % pour le premier degré et 40 % pour le second degré. 2 355 saisines ont été traitées jusqu'à présent (ce qui représente près de 5 % de l'effectif de l'académie), pour 1 576 rendez-vous. Les conseillers RH ont adressé 6 540 réponses aux agents au total.

Parmi les axes de progression identifiés, Annabelle RAVNI, directrice de cabinet du recteur, cite notamment le renforcement de la coordination avec l'action des services académiques et la nécessité de mieux connaître le devenir des agents qui se sont saisis du service RH de proximité.

Il reste à ancrer cette démarche RH de proximité dans l'esprit des agents, pour qu'elle devienne un réflexe et à en faire le cœur du système (plutôt qu'un silo à part), souligne Olivier CURNELLE. Pour ce faire, les fiches de poste des DRH adjoints sont en cours d'évolution afin qu'ils exercent aussi (à côté de la RH de proximité) des fonctions transversales académiques, de façon à obtenir une plus grande intégration entre les décisions de gestion et celles découlant de la RH de proximité (par exemple en matière de formation). Une autre piste consiste à permettre à des gestionnaires des services déconcentrés de participer à la démarche afin de favoriser une connaissance mutuelle, par tous les agents, des univers de la gestion et de la RH de proximité.

François MULLETT présente pour finir la mission académique de l'encadrement (MAE), qui s'adresse à tous les publics de l'académie, sans exclusive, y compris du point de vue des trajectoires d'évolution souhaitées par les agents. La mission s'appuie sur des relais aussi diversifiés que possible (DASEN, doyens des corps d'inspecteurs, services RH, etc.) et a d'ores et déjà prévu une trentaine d'entretiens, sur la base d'un échantillonnage. Les premiers entretiens réalisés témoignent d'un besoin prégnant

d'accompagnement, de contact et de formation. La mission reviendra systématiquement vers les agents reçus en entretien afin de s'assurer de l'absence d'incompréhension quant à l'accompagnement qui peut être mis en place sur la base de leurs demandes.

II. Réactions et discussion

Remerciant l'académie de Lyon pour la présentation effectuée, une représentante du collège syndical considère qu'il manque au moins une diapositive dans cette présentation afin d'éclairer les propositions qui ont pu être faites aux agents de l'académie de Lyon ayant souhaité un accompagnement professionnel. Il s'agit d'une information essentielle, notamment pour s'assurer que les agents peuvent faire des choix en accord avec leur projet – faute de quoi il est à craindre que la démarche se résume à une forme de « câlinothérapie ». Elle note aussi qu'il est proposé depuis quelques années aux personnels de l'Education nationale (voire de la fonction publique) de rompre leur contrat pour rejoindre le secteur privé. Néanmoins, lorsqu'un personnel de direction souhaite un tel départ, avec une entreprise d'accueil identifiée, et demande à recevoir, pour ce faire, une somme représentant la moitié d'une année de salaire, un refus lui est systématiquement opposé.

Olivier CURNELLE assure que la pratique a évolué. Il a signé, depuis le mois de septembre, un certain nombre de ruptures conventionnelles. D'une façon générale, un avis favorable est rendu dans au moins 50 % des cas. La RH de proximité aura un rôle important pour éclairer le Secrétariat général d'académie quant au montant proposé à l'agent, compte tenu du projet qu'il présente. Pour l'heure, les informations contenues dans les dossiers ne permettent pas toujours à l'académie d'apprécier de façon suffisamment fine le montant à verser. Certains agents demandent un conseil quant aux perspectives ou aux pistes d'évolution qu'ils peuvent envisager.

François MULLETT assure également qu'il n'est jamais question, dans cette démarche, de pratiquer une « câlinothérapie » : il s'agit d'apporter des informations, un accompagnement et de mettre à la disposition des agents un certain nombre d'outils ou de ressources. La plupart des agents s'interrogent quant à l'existence, pour eux, de perspectives d'évolution. Ils n'ont pas toujours un projet. Il s'agit de leur proposer des ressources (outils de diagnostic personnel de ses compétences, ressources sur les métiers, aide à l'élaboration d'un CV ou d'une lettre de motivation) afin qu'ils sachent ce qu'ils peuvent envisager et faciliter leur projection dans le projet souhaité. La plateforme est assortie d'un outil d'évaluation et le score obtenu est tout à fait honorable, constate François MULLETT.

Un représentant du collège syndical fait part de son expérience personnelle : ayant sollicité le service de ressources humaines de proximité, en prétextant être un professeur mal dans sa peau et dans son métier, seul un bilan de compétences auprès d'une agence privée lui a été proposé, ce qui l'a déçu.

Lionel TARLET convient que l'Education nationale doit constituer son propre recours sans déléguer à des partenaires extérieurs la compétence essentielle consistant à aider les personnels à poursuivre leur chemin. C'est tout l'objectif du système intégré qui se met en place depuis le SG du ministère jusqu'aux SG des académies.

Une enseignante dit attendre d'un service RH de proximité un rapport personnalisé à l'Institution, alors qu'aujourd'hui cette enseignante souffre de se sentir interchangeable, élément d'un vaste corps indifférencié alors même que chacun a un parcours propre et des compétences variées, comme les enseignants le vérifient chaque jour en salle des professeurs. Elle est par ailleurs frappée de la forte surreprésentation des femmes parmi les agents exprimant une frustration au regard de leur évolution au sein de l'Education nationale, où les perspectives leur paraissent souvent très limitées, les conduisant souvent à envisager un avenir hors de l'Institution.

A la lumière de ces échanges et de sa propre expérience, un proviseur pose la question du défi quantitatif qui va se faire jour pour l'Institution eu égard à l'ampleur des espoirs suscités : le risque est que le dispositif soit victime de son succès, ce qui peut conduire à se demander de quelle façon l'Institution veiller à dimensionner un service répondant à des besoins certainement croissants.

Olivier CURNELLE assure que les services de l'académie de Lyon ont d'ores et déjà prévu d'adapter les moyens du dispositif (en termes d'ETP) afin de pouvoir répondre aux demandes qui émaneront des agents. L'enjeu qualitatif n'est pas moindre, car la réussite de la démarche dépend aussi de la qualité des réponses qui seront apportées. C'est la raison pour laquelle une des exigences de l'académie réside dans la traçabilité des demandes, afin de vérifier à chaque fois qu'une solution, ou tout du moins une

réponse, est apportée à la question posée. Il importe aussi d'offrir un filet de sécurité aux agents en leur permettant un retour dans la fonction d'origine si nécessaire.

Lionel TARLET voit se dégager plusieurs axes à ce stade :

- le souci de traiter les carrières de façon personnalisée, non globale, ce qui requiert une bonne connaissance d'autres environnements professionnels (ministères, secteur privé) ;
- la volonté ministérielle d'anticipation par la constitution de viviers pour le moyen terme au plus près de la connaissance qu'ont les acteurs territoriaux des personnels à fort potentiel ;
- l'opportunité d'un accompagnement le plus tôt possible dans la carrière, a valeur n'attendant pas le nombre des années ;
- la singularité de l'éducation nationale pour l'évaluation à 360° qui n'établit pas un lien strict entre l'évaluation la progression de carrière de l'agent

III. Travail en sous-groupes

Les participants se répartissent en sous-groupes (identiques à ceux de la séance précédente) durant 40 minutes.

IV. Restitution du travail en sous-groupes et prolongements

Le premier groupe (« Franchir le Rubicon ») dit avoir particulièrement échangé sur la première proposition, visant à acculturer les enseignants, dès le début de carrière, au leadership. Le groupe a noté que la maquette de formation des INSPE était figée et juge important qu'un module de présentation d'une journée ou d'une demi-journée, a minima, permette, dès la formation initiale, une découverte des métiers de l'encadrement au sein de l'Education nationale. Il faut également tenir compte du fait que les jeunes enseignants entrant aujourd'hui dans le métier ne s'y projettent plus nécessairement pour toute leur vie professionnelle, ce qui doit conduire à leur faire entrevoir très tôt des perspectives hors de l'Institution, à titre d'information.

Le second groupe (« Leadership ») indique avoir distingué, au sein de l'encadrement, la sphère du pédagogique et celle des gestionnaires. Il a entamé une réflexion sur la distinction des notions de manager (qui serait une fonction) et de leadership (qui serait une qualité), ce qui a conduit le groupe à noter que les soft skills (compétences de savoir-être) étaient souvent insuffisamment présentes parmi les cadres supérieurs de l'Institution. Il s'agit de compétences qui s'enseignent et qui ne sont pas innées, note le groupe. Celui-ci a enfin réfléchi à la notion de détachement, lequel peut constituer un moment intéressant de la carrière pour expérimenter une autre fonction.

Une représentante du collège syndical signale la parution, dans les jours à venir, d'un nouveau décret visant l'annualisation de l'évaluation des personnels de direction. Ce texte demande aux chefs d'établissement d'assurer l'évaluation des adjoints, ce qui a suscité l'opposition de certaines organisations syndicales, non par principe mais dans la mesure où l'expérience montre que le chef d'établissement adjoint peut être reconnu comme il peut ne pas l'être du tout par sa hiérarchie – alors même que les adjoints seront les chefs de demain. Il existe notamment le risque de voir des chefs d'établissements vanter les mérites de leur adjoint, même s'ils n'en pensent pas un mot, pour « s'en débarrasser » plus rapidement. Force est également de constater que le chef et son adjoint forment un « couple » professionnel au sein duquel les relations qui se nouent peuvent induire, dans le cadre d'une démarche d'évaluation, des comportements motivés par d'autres ressorts.

Le troisième groupe (« Evolution au sein de l'encadrement ») indique avoir discuté notamment de la rémunération du personnel, laquelle pourrait prendre en compte le parcours professionnel des chefs d'établissement, sur la base d'un carnet de bord permettant de capitaliser des points. Ce principe éviterait notamment aux chefs d'établissement de perdre en rémunération lorsqu'ils acceptent un poste dans un établissement dont la « catégorie » est inférieure. Le groupe admet le principe d'une formation continue obligatoire mais déplore que la formation continue prenne souvent la forme d'un échange d'expériences et ne forme pas suffisamment aux spécificités des métiers. La formation par les pairs constitue enfin une piste à développer pour les chefs d'établissement, mais qui peut avoir ses limites

en ce qui concerne certaines formations de très haut niveau pour lesquelles un apport extérieur est nécessaire. S'agissant du premier degré, les spécificités de l'exercice de la fonction de directeur d'école en milieu rural ont été rappelées et le groupe a proposé que, dans les petites structures, le directeur soit conçu comme un « directeur ressources » qui aurait en particulier une fonction de relais vis-à-vis des IEN.

Compte tenu du manque de temps pour explorer plus avant ces propositions, Lionel TARLET propose, puisqu'il est déjà 13 h et que l'atelier travaille depuis trois heures et demie, que les rapporteurs de chaque groupe lui adressent d'ici la fin de la semaine (y compris durant le weekend) un compte rendu des travaux de chaque sous-groupe. Il élaborera une synthèse complète, sur la base de laquelle l'atelier pourra sélectionner et hiérarchiser des propositions lors de la séance du 16 décembre.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 4

I. Introduction

Lionel TARLET souligne que la richesse des contributions et des échanges. Tous les ateliers sont extrêmement vivants et si riches de propositions qu'il est difficile de toutes les regrouper dans un document synthétique.

Lionel TARLET propose que la première partie de la séance soit consacrée, après un retour sur les travaux des sous-groupes lors de la précédente séance, à la hiérarchisation, par un vote, des propositions issues de ces sous-groupes, qu'il a rassemblées dans un tableau distribué aux membres de l'atelier en amont de la séance.

II. Retour sur les travaux des sous-groupes et vote sur les propositions

Lionel TARLET propose, compte tenu du temps limité qu'ils avaient eu pour restituer ces réflexions, que les trois rapporteurs reviennent sur les travaux menés par les trois sous-groupes lors de la précédente séance.

1. Premier sous-groupe : l'entrée dans les fonctions d'encadrement

Sur le premier thème, cinq axes principaux ont été identifiés par le groupe. Celui-ci s'est d'abord demandé comment réussir sa conversion professionnelle (qui est souvent une conversion identitaire). Sur ce point, le groupe propose de :

- introduire les compétences transversales et les codes de l'encadrement ;
- mettre davantage en valeur les soft skills ;
- offrir aux enseignants des stages d'immersion auprès des chefs d'établissement ;
- définir des missions rémunérées non strictement pédagogiques au sein de l'établissement ;
- développer des fonctions mixtes préparant à l'encadrement intermédiaire ;
- maîtriser et promouvoir les postes de « faisant fonction », en réfléchissant notamment à leurs conditions de rémunération.

Un autre axe de réflexion du groupe consiste à identifier dès le début de carrière le potentiel des enseignants pour l'encadrement.

Le groupe juge important de faire une place aux personnes non issues de la sphère pédagogique ou revenant au sein de celle-ci. Il plaide pour le rééquilibrage des voies d'accès aux fonctions d'encadrement (concours, détachement) et prône de veiller à l'adaptation de personnes intégrant l'Éducation nationale (ou y revenant) en deuxième partie de carrière.

Pour amortir le choc de la prise de fonction des chefs d'établissement et les inspecteurs territoriaux, le groupe propose de consolider la formation initiale mais aussi la formation continue des personnels de direction et inspecteurs.

Enfin, pour accompagner la mobilité fonctionnelle et géographique, le groupe propose d'ouvrir plus largement l'accès aux fonctions d'encadrement par voie de détachement et d'aider les intéressés à s'installer dans leur nouvel environnement, sans oublier l'appui à apporter aux conjoints afin de faciliter cette installation.

Lionel TARLET rappelle que l'atelier a également évoqué les fonctions mixtes qui préparent à l'encadrement intermédiaire. Elles peuvent prendre différentes formes (par exemple une décharge) mais l'on peut se demander si elles doivent donner lieu à des pratiques d'observation des fonctions d'encadrement ou à l'exercice d'une fonction d'encadrement à part entière. Il faut aussi se demander si l'on peut être inspecteur et chef d'établissement à mi-temps.

Sur ce point, un membre du sous-groupe rappelle que le principe d'annualisation du temps de travail de l'enseignant avait été suggéré, en distinguant par exemple une première partie de l'année au cours de laquelle l'enseignant exercerait sa fonction d'enseignant et une seconde partie au cours de laquelle il épaulerait son chef d'établissement.

Un représentant de l'encadrement indique que le principe d'une annualisation du temps de travail lui paraît présenter davantage d'intérêt que celui d'un mi-temps, lequel n'offre qu'une marge de manœuvre très limitée, notamment en matière de contenu des missions.

Un représentant du collège syndical signale le cas fréquent d'enseignants qui sont en sous-service et qui pourraient accompagner la direction de leur établissement durant ces plages, pour compléter leur service et incidemment mieux découvrir les métiers d'encadrement.

Constatant les grands écarts de charge de travail (qui peuvent être dans un rapport d'un à quatre ou cinq) parmi les IA IPR, un représentant de l'encadrement souligne aussi l'intérêt des postes mixtes pour mieux répartir la charge de travail au sein de certains corps d'encadrement.

Une représentante du collège syndical observe que le temps de service des enseignants, dans d'autres pays, est structuré différemment et prévoit par exemple un temps face aux élèves, un temps de travail pour l'établissement et un temps de recherche. Sur le même principe, un temps dédié à l'établissement pourrait, en France, être pris en compte d'emblée dans le temps de service de l'enseignant.

Lionel TARLET constate qu'un consensus semble se former sur plusieurs propositions, qui gravitent toutes autour de l'objectif visant à élever le niveau de professionnalité sans mettre en difficulté dès le départ des personnels qui ont envie de se lancer dans une fonction d'encadrement. Il propose que l'atelier vote sur les propositions de ce premier axe.

Les propositions soumises aux participants sont les suivantes et les résultats qu'elles obtiennent apparaissent entre parenthèses :

- Acculturer dès le début de carrière les enseignants au leadership (11 votes, soit 68,8 % des suffrages)
- Identifier dès le début de carrière le potentiel des enseignants pour l'encadrement (7 votes, soit 43,8 %)
- Assurer leur place aux personnels qui ne sont pas issus de la sphère pédagogique ou y reviennent (1 votes, soit 6,3 %)
- Amortir le choc de la prise de fonction pour les chefs d'établissement et les inspecteurs territoriaux (7 votes, soit 43,8 %)
- Accompagner la mobilité fonctionnelle et géographique (4 votes, soit 25 %).

2. Deuxième sous-groupe : l'évolution au sein de l'encadrement

Le groupe a évoqué la question des passerelles entre les métiers de l'encadrement et la nécessité de maîtriser les enjeux spécifiques à chacun des corps de métier, ce qui plaide notamment pour un meilleur accompagnement de la coopération au quotidien. La question de la rémunération des personnels a été abordée et l'atelier a insisté sur la nécessité, pour les chefs d'établissement, de sortir de la logique actuelle dans laquelle les encadrants n'accèdent aux postes complexes et prestigieux qu'en fin de carrière. Des postes complexes doivent être accessibles dès le début de carrière, plaide le groupe. Celui-ci constate aussi que toutes les fonctions de valorisation ne sont pas les mêmes. Les doyens sont par exemple au cœur du pilotage du système alors que cette fonction est actuellement assez mal rémunérée.

Le groupe a jugé indispensable l'obligation de formation pour les cadres, d'autant plus que cette formation constitue une condition d'existence des passerelles.

La question des directeurs d'école a été longuement débattue et des propositions ont été formulées, tant pour le contexte particulier des petites écoles rurales (où la fonction de direction apparaît comme hybride en termes de contenus et de statut) que pour les établissements de taille plus importante. Dans le premier degré, la question du périmètre d'intervention et du pilotage assuré par les IEN doit aussi être approfondie. Le groupe n'a pu aller jusqu'à l'élaboration de fiches de postes comme cela avait été envisagé. Il a par ailleurs confirmé l'intérêt du principe d'évaluation à « 360 degrés » : un tel dispositif est de nature à porter un regard très riche et peut-être plus objectif sur l'encadrant.

Un proviseur assure se reconnaître pleinement dans ces propos et demeure convaincu qu'il faut que le directeur d'établissement puisse « cheffer », c'est-à-dire « encadrer et plus si nécessaire ». Il a été amené à participer à l'évaluation de certains de ses adjoints. Dans l'une des académies, la DASEN interdisait aux chefs d'établissement d'émettre le moindre avis à propos de leurs adjoints, dans le souci de ne pas « casser » le binôme ou le trinôme de direction. Ce participant considère qu'il y a un moyen terme à trouver. Le chef d'établissement doit avoir son mot à dire, même si les relations du travail entre lui et son adjoint ne lui confèrent pas la meilleure place pour cette évaluation, rendant l'exercice assez périlleux.

Lionel TARLET rappelle que l'atelier avait déjà mis l'accent sur des garde-fous importants à se ménager, en particulier la nécessité d'éviter l'interpersonnel ainsi que l'interférence de stratégies dans l'évaluation (par exemple la tentation d'évincer un subordonné peu apprécié en vantant ses mérites). L'annualité de l'évaluation semble, pour une majorité des membres de l'atelier, à promouvoir, de même que le rapprochement de l'évaluateur et de l'évalué : il faut être évalué par quelqu'un qui vous connaît, ce qui n'était pas toujours le cas pour les DASEN et adjoints des chefs d'établissements.

Le principe de l'évaluation à 360 degrés nécessite des moyens importants ne permettant pas de l'envisager à grande échelle mais elle devra sans doute être étendue, dans des limites raisonnables, à certaines catégories de l'encadrement, note Lionel TARLET.

Une représentante de l'encadrement juge indispensable que les cadres s'acculturent à l'évaluation et de rompre avec les représentations usuelles de l'évaluation. La formation des cadres aux méthodes d'évaluation doit permettre que celle-ci ne soit pas comprise comme une sanction.

Un représentant du monde économique va dans le même sens : l'évaluation ne doit pas être perçue comme un examen. Il souligne aussi qu'un délai de trois ans entre deux évaluations serait beaucoup trop long à ses yeux.

Lionel TARLET propose que l'atelier vote sur les propositions de ce deuxième axe.

Les propositions soumises aux participants sont les suivantes et les résultats qu'elles obtiennent apparaissent entre parenthèses :

- Ne pas lier la rémunération des personnels excessivement à la taille de la structure dirigée (11 votes, soit 68,8 % des suffrages)
- Sécuriser les parcours et les compétences acquises (8 votes, soit 50 %)
- Assurer leur place aux personnels qui ne sont pas issus de la sphère pédagogique ou y reviennent (6 votes, soit 37,5 %)
- Donner aux directeurs d'école une responsabilité réelle dans le pilotage local (9 votes, soit 56,3 %)
- Optimiser l'évaluation des cadres et sa visée formative (7 votes, soit 43,8 %).

3. Troisième sous-groupe : exercer un leadership efficace dans sa fonction de direction ou d'inspection

Trois questionnements ont structuré la réflexion du sous-groupe, indique son rapporteur :

- comment exercer les compétences managériales nécessaires aux métiers de l'encadrement ?
- comment concilier la recherche de performance avec la dimension humaine du management propre à l'Education nationale ?
- comment faire évaluer les procédures d'évaluation et d'accompagnement au service de la réussite des élèves ?

Trois propositions découlent de ces axes :

- consolider l'aptitude à animer des collectifs au service d'un projet partagé ;
- améliorer la coopération entre les cadres pédagogiques sur un territoire (chefs d'établissements, directeur d'école, corps d'inspection) ;
- garantir la légitimité des cadres, quelle que soit leur origine, dans l'acte d'évaluer et de diriger ses pairs.

Un représentant du monde économique voit un point crucial dans la nécessité de concilier la recherche de performance avec la dimension humaine du management propre à l'Education nationale. Ce souci doit être présent dès l'élaboration du projet

Peut-être faudrait-il revisiter la fabrication du projet d'établissement, tant celui-ci constitue la clé du leadership. Il permet de s'exprimer mais les projets peuvent être parfois trop lourds ou à contenu trop administratif.

Lionel TARLET observe que la question est rendue complexe par la nécessité de réaliser également des contrats d'objectifs prévus par la loi, qui ont pris beaucoup de place et auxquels les chefs d'établissement ne peuvent se soustraire. Le projet d'établissement est parfois tombé en désuétude et se trouve implicitement remplacé par le contrat d'objectifs et il faut effectivement prendre garde à bien positionner les projets les uns par rapport aux autres, en les adossant à des critères d'efficacité.

S'il est légitime que l'école ait des comptes à rendre à la société du point de vue de son efficacité, souligne un représentant de l'encadrement, il ne faut pas pour autant tomber dans certains travers. En particulier, la demande sociale (par définition variable), même si elle est à prendre en compte, ne doit pas détourner les encadrants des objectifs universels de leur mission (la transmission et l'éducation).

Un autre participant ajoute que le groupe a ébauché les contours d'une nouvelle gouvernance des instances en établissement autour du principe de leadership partagé, lequel pourrait conduire à donner une plus grande exposition des enseignants et des équipes pédagogiques aux côtés des chefs d'établissement

Un représentant de l'encadrement voit un point essentiel dans l'articulation des acteurs à l'échelle d'un territoire et se demande si le nombre actuel de strates, dans les projets, est réellement nécessaire. Force est aussi de constater que les liens noués avec les collectivités sont très inégaux selon les établissements.

Lionel TARLET propose que l'atelier vote sur les propositions de ce troisième axe.

Les propositions soumises aux participants sont les suivantes et les résultats qu'elles obtiennent apparaissent entre parenthèses :

- Consolider l'aptitude à animer des collectifs au service d'un projet partagé (12 votes, soit 75 % des suffrages)
- Améliorer les coopérations entre les cadres pédagogiques sur un territoire (8 votes, soit 68,8 %)
- Assurer la légitimité des cadres, quel que soit leur origine, dans l'acte d'évaluer et de diriger ses pairs (7 votes, soit 37,5 %).

Au terme des trois votes, sont ainsi retenues les propositions suivantes (propositions numérotées 2, 4, 6, 8, 10 et 11 dans le tableau élaboré par Lionel TARLET) :

- **Identifier dès le début de carrière le potentiel des enseignants pour l'encadrement ;**
- **Amortir le choc de la prise de fonction pour les chefs d'établissement et les inspecteurs territoriaux ;**
- **Ne pas lier la rémunération des personnels excessivement à la taille de la structure dirigée ;**
- **Donner aux directeurs d'école une responsabilité réelle dans le pilotage local ;**
- **Consolider l'aptitude à animer des collectifs au service d'un projet partagé ;**
- **Améliorer les coopérations entre les cadres pédagogiques sur un territoire.**

Lionel TARLET remercie vivement les participants pour leurs contributions. Deux questions qui avaient été identifiées lors de la délimitation de la problématique, au cours de la première séance, n'ont pas été reprises par la suite, constate-t-il. La première a trait à l'exercice éventuel, par des chefs d'établissement et inspecteurs, d'un rôle d'enseignant (ce qui existe dans certains pays). La seconde renvoie aux modalités techniques telles qu'une plateforme e-PERDIR qui pourrait être l'équivalent de la plateforme e-PROF, afin de regrouper à l'intention des encadrants un ensemble de ressources permettant de naviguer plus aisément parmi les métiers de l'encadrement.

III. Mise en perspective historique, par Jean-Michel COIGNARD

Jean-Michel COIGNARD, inspecteur général, observe que la question des modes de gouvernance des différents échelons de l'école n'est guère nouvelle, de même que celle des directeurs d'école. En 1952, lorsque le gouvernement souhaite la création d'un grade spécifique aux directeurs, la proposition est déjà combattue par certaines organisations syndicales, conduisant à son abandon. La contestation la plus connue est récente. Elle date de 1986-1987 et visait le décret des maîtres-directeurs d'école. Ceux-ci ont existé durant trois ans mais n'ont pas passé le cap de l'alternance politique, le décret étant abrogé dès 1989.

Pour autant, la pression sur les unités locales que constituent les écoles n'a cessé d'augmenter, notamment au motif de leur nécessaire efficacité et au titre des comptes que l'école a à rendre à la société. La réponse à cette demande sociale a récemment fait émerger des notions nouvelles (école fondamentale, école du socle, école commune) autour du principe d'une gouvernance unique pour l'école et le collège. Les promoteurs de ce modèle, celui d'un établissement public des savoirs fondamentaux, mettent en exergue le continuum d'apprentissage de l'élève autour duquel devrait désormais s'organiser le système, qui ferait donc l'objet d'un pilotage unique de la maternelle à la fin de classe de 3ème.

Le projet de loi sur la confiance a fait naître un amendement proposant l'expérimentation de ces établissements publics des savoirs fondamentaux, en mettant en réseau des écoles et collègues dans leur secteur. L'amendement a donné lieu à de vives prises de position et a été rejeté. Les contradictions ne sont pas absentes de ce débat puisque ceux qui ne veulent pas voir d'autorité reconnue aux directeurs d'école plaident simultanément pour une autorité locale au plus près de l'école et même au sein de celle-ci, note Jean-Michel COIGNARD.

Un peu plus tard, en 2018, la députée Cécile Rilhac a établi un rapport flash sur la question spécifique de la direction d'école. Elle y évoque (sans remettre en cause le statut des directeurs d'école) « une profession sur le fil » pour laquelle le statu quo serait intenable. Peu après, le suicide d'une directrice d'école de Seine-Saint-Denis a encore accru l'acuité du débat et une proposition de loi a été élaborée par Cécile Rilhac. Le Sénat publie, de son côté, 16 propositions pour une fonction rénovée de direction d'école. La proposition de loi Rilhac reconnaît la fonction de direction d'école en lui concédant des avantages et propose un nouvel accompagnement aux directeurs d'école. Il ne semble pas encore exister, en revanche, de consensus suffisant pour donner un statut aux directeurs d'école.

Enfin, une circulaire du 25 août 2020 sur la direction d'école présente des recoupements manifestes avec le projet de loi Rilhac. Elle annonce notamment une amélioration des décharges et prévoit la désignation de référents-directeurs départementaux vers lesquels pourraient se tourner les directeurs d'école. Ceux-ci auront aussi la possibilité de multiplier les échanges entre pairs, ce qui répond à une de leurs attentes. La circulaire introduit enfin le principe d'une GRH rénovée, misant notamment sur une formation initiale et une formation continue revisitées ainsi que la prise en compte de la fonction des directeurs d'école « comme s'ils étaient des cadres », même s'ils n'en ont pas le statut.

Si ces mesures contenues dans la circulaire d'août 2020 apparaissent bien comme un entre-deux, note Lionel TARLET, elles n'en constituent pas moins des avancées considérables, après les 130 ans de renoncements bien résumés par Jean-Michel Coignard. Ces progrès récents ont été permis par une prise de conscience collective manifeste depuis quinze ans.

Une directrice d'école en réseau d'éducation prioritaire, à la tête de huit classes, confirme percevoir depuis peu cette volonté d'écoute et de changer les choses. Un réseau se crée aussi parmi les directeurs. Ceux-ci perçoivent néanmoins une pression réelle au quotidien et de très nombreux directeurs ne vont pas bien, se sentant désarmés devant le poids des responsabilités et très seuls face aux décisions à prendre. La question de l'autorité apparaît comme centrale en ceci que s'ils se rendent

compte des difficultés posées par la situation actuelle, les directeurs d'école craignent de perdre, s'ils changeaient de statut, la relation de proximité qu'ils ont avec leurs pairs, qu'ils ne souhaitent probablement pas évaluer.

Une représentante du collège syndical évoque la difficulté du rapport à l'autorité, y compris pour un certain nombre d'IEN et pointe du doigt une confusion fréquente entre autorité et autoritarisme dans le premier degré. Ces compétences peuvent s'apprendre et accompagner les directeurs et directrices d'école de ce point de vue pourrait leur faciliter la tâche.

« Commençons par faire confiance aux directeurs et par les accompagner ! », souligne pour conclure Jean-Michel COIGNARD, qui plaide aussi pour l'expérimentation locale afin que les directeurs d'école disposent de relais à différents niveaux et se sentent moins isolés.

Lionel TARLET abonde dans le même sens et note que Jean-Michel Coignard a plusieurs fois fait référence, dans son exposé, à l'autorité – morale – des directeurs d'école, celle qui se conquiert, ce qui n'est aucunement orthogonal avec la liberté pédagogique.

IV. Eléments de comparaisons internationales, par la DREIC

L'étude conduite par la DREIC (Délégation aux Relations Européennes et internationales et à la Coopération) montre que dans onze pays européens, une expérience minimale de cinq ans est requise pour exercer la fonction de chef d'établissement, indique Nathalie NIKITENKO, déléguée aux Relations Européennes et internationales et à la Coopération. Le recrutement s'opère généralement sur la base de l'expérience. Ainsi, en Allemagne, les établissements scolaires sont dirigés par des Rektor qui doivent être titulaires d'un diplôme d'enseignement, avoir accompli plusieurs années dans l'enseignement et disposer d'une expérience de management. Au Danemark, les directeurs de folkeskole (primaire et secondaire inférieur) sont nommés par le conseil municipal. L'Espagne et l'Italie recrutent leurs directeurs d'école sur concours. Dans les deux cas, cinq ans d'expérience en tant qu'enseignant sont exigés.

Du point de vue des missions, le cadre général est défini, en Belgique francophone, par un décret et affiné par une lettre de mission (rédigée par le gouvernement et le pouvoir organisateur, avec une durée de validité de six ans) afin de tenir compte des spécificités de l'établissement. Les directeurs sont notamment gérés de la gestion des matériels de l'Etablissement et de la communication interne et externe de celui-ci. En Finlande, les directeurs observent le déroulement des cours en classe et définissent avec les enseignants des objectifs d'amélioration. Ils identifient des enseignants leaders auxquels ils confient des responsabilités supplémentaires. En Allemagne et au Danemark, les directeurs d'école font partie de l'équipe enseignante.

En ce qui concerne le salaire des chefs d'établissement, une indemnité relative au management s'ajoute à la rémunération d'enseignant dans neuf pays (Autriche, Espagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Pologne, République Tchèque et Slovaquie). En Allemagne, le salaire des directeurs et directeurs adjoint dépend de l'effectif de l'école. Au Danemark, un contrat de performance est conclu au niveau municipal pour deux ans et le directeur d'école peut percevoir, à ce titre, une indemnité de gestion en plus de la rémunération d'enseignant. Dans certains systèmes éducatifs, les chefs d'établissement sont rémunérés selon une échelle de salaire distincte de celle des enseignants et bénéficient en plus d'une indemnité de gestion. Dans d'autres pays, les chefs d'établissement sont rémunérés selon une échelle de salaire distincte de celle des enseignants sans indemnité de gestion.

La formation continue est obligatoire en Belgique francophone depuis 2003, à raison de six jours par an. A l'inverse, il n'existe aucune obligation en Finlande, où un budget est alloué aux écoles afin d'assurer. En Nouvelle-Zélande, un programme de formation au leadership présente les compétences requises pour diriger un établissement scolaire. Le dispositif s'appuie notamment sur des ressources en ligne.

Quant aux missions d'inspection, Nicolas BERARD (DREIC) constate la place croissante donnée à l'auto-évaluation dans les procédures d'évaluation et d'inspection des écoles, des pratiques pédagogiques et du personnel. D'une façon générale, les missions d'inspection et d'évaluation ne relèvent pas nécessairement d'une administration dédiée. Il faut aussi noter que dans les pays dotés d'une structure politique décentralisée, les autorités locales font souvent preuve d'innovation dans la déclinaison des missions d'inspection. En Allemagne, le contrôle de la qualité de l'enseignement appartient aux Länder, où coexistent les autorités de surveillance scolaire et les instituts de

développement scolaire. En Espagne s'articulent les interventions d'une institution nationale et d'institutions locales, tandis que l'Institut National d'évaluation éducative évalue le système éducatif espagnol de façon globale. Plusieurs pays combinent une évaluation interne aux établissements et une évaluation externe. C'est le cas par exemple au Portugal. Au Royaume-Uni, l'auto-évaluation a vu sa place étendue depuis 2010. Enfin, certains États privilégient un modèle décentralisé et d'évaluation interne aux établissements. C'est notamment le cas de la Finlande.

Un représentant de l'encadrement s'interroge quant à l'articulation de ces données qui pourrait être faite avec l'analyse des résultats des performances de ces systèmes éducatifs. Le cas de la Finlande, notamment, paraît paradoxal, combinant une forte formation initiale et une grande liberté dans la mise en œuvre de la formation continue.

Nathalie NIKITENKO précise qu'il n'existe pas ce type d'évaluation croisée. Il existe cependant suffisamment d'outils pour évaluer la performance mais aussi des aspects tels que le bien-être du corps enseignant ou la liberté pédagogique. Il faudrait, pour ce faire, croiser les résultats de l'enquête PISA et ceux d'enquêtes de l'OCDE. La Finlande et le Portugal ont par exemple réalisé des bonds importants dans le classement PISA ces dernières années.

V. Conclusion et prolongements

Lionel TARLET annonce qu'il s'efforcera d'organiser une ultime réunion de l'atelier en janvier si les participants le souhaitent.



LEVIER COOPÉRATION

Mobilités

Reconnaissance

Valeurs
républicaines

Coopération



LEVIER COOPÉRATION

Atelier collectifs pédagogiques

Président : Marcel Rufo

Secrétaire générale : Sophie Tardy

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 1

I. Introduction

Sophie TARDY, inspectrice générale de l'Education nationale et animatrice de l'atelier, accueille les participants en indiquant que l'atelier a vocation à constituer un collectif formé de représentants experts de six collèges (encadrement, professeurs, familles et élèves, monde associatif et économique, élus, syndicats) qui vont nourrir la réflexion par leurs regards croisés. Certains des experts participant aux ateliers peuvent être issus du terrain.

Des spécialistes d'autres disciplines apporteront également leur regard, principalement dans le champ des sciences humaines (psychiatres, pédopsychiatres, psychologues, philosophes).

Souhaitant la bienvenue à tous les participants, Marcel RUFO, président de l'atelier, souligne qu'il n'a jamais envisagé, tout au long de sa carrière, d'exercer en pédopsychiatrie sans solliciter le concours des enseignants et des pédagogues pour la prise en charge des enfants. L'objectif est de soutenir les enseignants et de les rendre fiers de leur métier, ce qui aidera les élèves à mieux apprendre. Tel est le projet de cet atelier, qui se réunira à quatre reprises.

Il doit permettre de bâtir une réflexion qui sera nécessairement plurielle – en raison des horizons variés dont viennent les participants – mais commune, autour d'objectifs dont certains sont d'ores et déjà identifiés :

- renforcer l'esprit d'équipe ;
- développer une culture de coopération, même si celle-ci existe déjà au sein des établissements ;
- donner de l'ambition aux professeurs et aux élèves ;
- apporter des réponses au problème de l'isolement des enseignants ;
- identifier les leviers et les conditions favorables à la mise en œuvre des collectifs ;
- imaginer, faire émerger et promouvoir de nouvelles formes de travail en équipe ;
- reconnaître et valoriser les collectifs.

D'autres objectifs seront construits collectivement par l'atelier.

Sans collectif soignant, on ne peut soigner, observe Marcel RUFO, qui se tourne vers les participants en se demandant si parallèlement, l'on peut enseigner sans un collectif pédagogique. En pédopsychiatre, il arrive souvent que les enseignants apportent des données que les soignants n'ont pas vues et réciproquement.

Sophie TARDY confirme que tout ce qui gravitera autour des élèves et des professeurs afin d'enrichir la formation contribuera à saisir l'élève dans sa globalité, ce qui doit inclure les activités scolaires et périscolaires. Les acteurs associatifs portent sur l'enfant un regard différent de celui porté par l'enseignant, de celui porté par le pédopsychiatre et de celui du parent.

II. Echanges

Une représentante du collège des élus observe que le risque terroriste, puis le coronavirus, ont réduit l'accès à l'école pour les familles. A cela s'ajoute une difficulté qui s'accroît au fil du temps dans la mesure où plus l'enfant grandit, plus les parents sont écartés du milieu scolaire.

Marcel RUFO suggère qu'une fois par trimestre, les PU-PH viennent à l'école avec les parents et les élus pour proposer un exposé, par exemple sur la politique d'inclusion des élèves en difficulté (à la maternelle et au primaire). Il pourrait s'agir de proposer des universités populaires du développement de l'enfant et de l'adolescent, au sein des mairies, en allant de la maternelle au CM2 autour des parents, des enseignants, des élus et des élèves eux-mêmes afin de mieux répondre aux besoins de connaissance et d'intégration.

Une représentante du collège syndical exprime un bémol et se dit dans l'expectative : s'il existe effectivement un besoin de travailler ensemble, les enseignants se sentent parfois écrasés, ce qui indique que la priorité porte parfois sur le bien-être des enseignants. Il faut également veiller au respect de la liberté pédagogique de chacun.

Jean-Michel BLANQUER, ministre de l'Education nationale, salue les participants et les remercie pour leur participation à ce premier atelier du Grenelle de l'éducation – démarche à laquelle il accorde la plus haute importance.

Une AESH (accompagnante d'élèves en situation de handicap), qui s'appuie sur une expérience de terrain importante, souligne que les collectifs existent mais qu'il est souvent très difficile d'obtenir des informations sur le suivi de l'enfant hors de l'établissement, sur le type de handicap ou sur sa vie à la maison. Les AESH doivent même braver des interdits pour dépasser les limites qui leur sont imposées. Un travail est donc à produire afin que ces collectifs existent de façon interpénétrée et non cloisonnée.

Une représentante du collège syndical se dit dubitative quant à la possibilité d'améliorer les choses si chacun reste campé sur ses positions. Il n'est pas suffisant de se voir une fois dans l'année, d'autant plus que les intervenants ne sont pas formés à des besoins particuliers et se forment sur le terrain, ce qui est complexe.

Marcel RUFO signale que Nicole Antipoff, pédopsychiatre, évoquera lors d'un prochain atelier le travail conjoint avec les familles et avec les enseignants. Des rencontres dans le cadre de formations ou de conférences-débats favoriseraient aussi une connaissance mutuelle des acteurs en jeu pour former un réel collectif autour de l'enfant.

Une autre représentante du collège syndical s'interroge quant au périmètre de l'atelier et à la signification de la notion de collectif pédagogique. A l'école, les contours des équipes pédagogiques et des équipes éducatives sont connus. Il n'en est pas de même des collectifs pédagogiques, ce qui appelle une clarification. Il manque aussi une délimitation claire, parmi les objectifs énoncés en introduction, des objectifs propres à l'atelier et de ceux qui semblent plutôt se rapporter aux collectifs pédagogiques eux-mêmes (par exemple quant au renforcement de l'esprit d'équipe). Si l'importance du regard croisé des professionnels et des moments d'échanges n'est guère en cause, il faut tenir compte de façon réaliste du temps disponible pour le travail collectif. De ce point de vue, des rendez-vous de travail tous les quinze jours, par exemple, paraissent difficiles à caser dans l'emploi du temps des enseignants.

Sophie TARDY précise qu'il n'existe pas de définition figée des collectifs pédagogiques. Cette notion englobe une série de pratiques qui sont en œuvre à l'école ou à l'international. Il s'agit d'élargir le regard porté sur toutes ces pratiques impliquant divers acteurs (associations, collectivités, parents). L'état de l'art envoyé aux participants en amont de l'atelier balaie ce champ, en France et à l'étranger, sans naturellement prétendre dresser un inventaire exhaustif de ces expérimentations.

Sophie TARDY propose que l'atelier se donne pour ambition d'aboutir à la formulation de cinq propositions qui seraient structurantes et réalisables à court ou moyen terme. Elles seraient remises au ministre dans le cadre d'une conférence de clôture prévue en février 2021. L'atelier pourrait alimenter ces propositions autour des thèmes de la confiance et de la réassurance des enseignants par le collectif.

Une représentante du collège des professeurs, exerçant en lycée professionnel, souligne la spécificité de ce cadre d'exercice ayant une double visée de formation de professionnels et de citoyens. Il y existe une forme de travail collectif avec les infirmières, les équipes de vie scolaire, les parents et les AESH. Des réunions ont lieu et les enseignants s'efforcent de travailler en liaison étroite avec ces acteurs de la communauté éducative. La réforme des lycées professionnels a aussi conduit à impliquer les enseignants dans deux dispositifs nouveaux : la création d'un chef d'œuvre avec les élèves, durant deux ans, d'une part et la co-intervention, impliquant un enseignant de mathématiques avec un enseignant de filière professionnelle et un enseignant de français avec un enseignant de filière professionnelle d'autre part. Si l'intérêt de ce schéma n'est pas discutable sur le papier, sa mise en œuvre se heurte à des difficultés pratiques : la mise en place d'une co-intervention ou d'un suivi avec les équipes de vie scolaire et les AESH impliquent des temps de concertation qui n'existent pas

aujourd'hui dans l'emploi du temps des enseignants, ce qui ne permet pas à ces collectifs de travailler efficacement.

Une représentante du collège syndical le confirme. Aucun créneau horaire n'est libéré pour permettre aux enseignants de travailler ensemble. Il existe des temps collectifs mais ceux-ci servent très souvent à gérer des problèmes, notamment des situations de pénurie.

Marcel RUFO perçoit l'émergence forte de la question du temps réel dont disposent les enseignants. Aussi propose-t-il que le temps de confrontation et de travail en équipe soit identifié comme du temps à réellement consacrer à ces finalités.

Une représentante du collège professeurs indique avoir parfois des journées de dix heures sans pause, du fait par exemple de la nécessité de participer à une réunion banalisée dans le temps de travail, jusque 18 heures 30 ou 19 heures, tandis que les enseignants ne peuvent que prendre durant le moment de la pause déjeuner le temps de se réunir, dès lors où ils ne sont jamais déchargés de la responsabilité de leur classe.

Sophie TARDY souligne qu'il existe des expériences très intéressantes d'établissements qui sont parvenus à instaurer par exemple des heures bleues ou des journées pouvant être dégagées dans l'emploi du temps des enseignants. L'atelier aura l'occasion d'y revenir.

Un représentant du collège encadrement voit se dessiner deux pistes, les élèves ayant des besoins particuliers (pour lesquels se pose avec acuité la question du secret médical) et les autres, qui représentent 90 % des élèves. L'objectif est de passer d'une situation d'isolement des professeurs à une situation de collectif, sans méconnaître la liberté pédagogique des enseignants. Il juge indispensable que les professeurs avancent dans un cadre collectif sur des thématiques communes, de façon à être accompagnés plutôt que d'être seuls face à une classe. Il peut s'agir de rechercher une meilleure connaissance des élèves accueillis, de la façon dont ils vivent dans leur quartier ou encore de travailler à l'évaluation du temps que l'élève consacre à ses devoirs afin de construire un emploi du temps avec lui.

Un représentant de l'enseignement privé se dit sensible à la question du lien évoqué entre parents et enseignants (de même qu'entre les parents et les établissements). Il n'existe pas, dans l'enseignement privé sous contrat, de cadre institutionnalisé pour la formation de collectifs pédagogiques : ceux-ci ne peuvent résulter que de démarches volontaires, ce qui ne suffit pas pour que ces équipes vivent. L'institutionnalisation est indispensable mais, à l'inverse, un cadre institutionnel ne suffit pas pour que ces dispositifs fonctionnent. La conception de l'enseignant seul face à sa classe reste encore trop prégnante, malgré l'instauration de la concertation en 1989. Le travail collaboratif peine à devenir réalité, faute d'une formation à cette dimension collective, par manque de pilotage et/ou par manque de temps : des temps d'échange doivent entrer dans l'obligation de service, faute de quoi la situation n'évoluera pas de façon significative. C'est sans doute du côté des PPCR (parcours professionnel-carrières-rémunération) que des pistes d'amélioration peuvent se faire jour dans la mesure où la question de l'accompagnement des équipes commence à faire son chemin dans ce cadre.

Une autre représentante du collège encadrement note qu'en enseignement prioritaire, les professeurs disposent de moments identifiés, durant leur temps de travail, avec la possibilité de se faire remplacer durant des temps d'enseignement, ce qui paraît une réponse adéquate pour construire un collectif serein et adapté. Des liens doivent aussi être tissés pour mettre en place des collectifs partenariaux hors de la classe, à l'image par exemple des plans mercredi ou des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité. Ces dispositifs croisent les cultures mais se heurtent, là aussi, à l'écueil de l'identification des moments dans lesquels ce travail commun peut avoir lieu, ce qui rejoint les questions de formation, d'encadrement et de pilotage.

Un représentant du collège encadrement souligne l'intérêt que présenterait l'inclusion des collectifs dans l'emploi du temps des professeurs mais aussi des élèves, afin de permettre à ceux-ci de s'impliquer davantage dans la vie des établissements. Des personnes qualifiées pourraient également être invitées afin d'embrasser diverses thématiques et enrichir, par ce moyen, le contenu éducatif. Peut-être ces collectifs pourraient-ils d'ailleurs faire l'objet d'un pilotage différent, qui ne soit pas de nature hiérarchique, en s'appuyant sur des personnes qualifiées.

L'apport d'un coach sportif pourrait aussi s'avérer fécond afin d'apprendre des collectifs naissants.

Marcel RUFO propose de contacter Raphaël Ibanez (sélectionneur de l'équipe de France de rugby), Amélie Mauresmo (qui a entraîné l'équipe de France de Fed Cup) et Claude Onesta (sélectionneur de l'équipe de France de handball) afin de les solliciter en vue d'une prochaine session de l'atelier.

Une représentante du collège des élus souligne la forte demande des jeunes vis-à-vis du sport, qui reste extrêmement rassembleur.

Sophie TARDY suggère de faire émerger de nouvelles missions pour les enseignants en distinguant des enseignants débutants qui auraient besoin d'accompagnement et des engagements experts qui seraient formés à la conduite de projet. Il y aurait là, de surcroît, une piste d'enrichissement des carrières.

Une représentante du collège associatif note que les échanges restent, à ce stade, très centrés sur l'Institution. Or de très nombreux enseignants se réunissent et coopèrent entre eux hors de l'institution scolaire, parfois par affinité ou pour de nombreuses autres raisons. Il peut s'agir de collectifs resserrés très productifs ou d'initiatives découlant de l'appartenance à des communautés éducatives au sens large, dans une logique de consommation de ressources. L'Institution pourrait en tout cas se demander comment rendre visibles et porteuses ces démarches et faire en sorte que l'Institution s'en inspire.

Une représentante du collège des familles et élèves observe que de nombreuses instances existent et pourraient être mieux utilisées pour informer les parents dans la mesure où elles constituent parfois des moments d'enregistrement de décisions prises plutôt que des moments d'échange. Les parents sont particulièrement demandeurs d'informations (trop souvent parcellaires ou incomplètes) sur les démarches lancées par les enseignants mais de nombreux moments existants pourraient être mieux exploités.

Sophie TARDY trouve également intéressant que l'atelier fasse émerger ces expériences existantes de façon à connaître leur contenu de façon plus précise.

Une représentante du collège des professeurs craint que les initiatives auxquelles cet atelier pourrait déboucher ne constituent qu'un dispositif de plus oubliant les dimensions de confiance mutuelle et d'échange. La construction d'un collectif doit intégrer ces dimensions au-delà d'un cadrage institutionnel.

Pour Marcel RUFO, le désordre est extrêmement inventif. C'est bien ce que vivront les participants aux collectifs pédagogiques élargis qui sera intéressant, plutôt que le cadre dans lequel ceux-ci s'inscrivent. Chaque collectif sera original et l'originalité sera valorisée. Une journée annuelle des collectifs pédagogiques pourrait même mettre en valeur la diversité des initiatives et des expériences afin de s'inspirer mutuellement.

Une représentante du collège des professeurs considère qu'il manque une liberté de choix aux enseignants pour faire vivre la pédagogie de projet, qui a démontré tout son intérêt. Cette dimension existe mais s'inscrit aujourd'hui dans un cadre rigide, sur deux ans et très scolaire, ce qui diminue l'adhésion des enseignants.

Une représentante du collège syndical plaide néanmoins pour que ne soit pas perdue de vue la place des savoirs disciplinaires dans ces démarches, alors même que les programmes sont très chargés. Elle souhaite aussi que la démarche collective ne devienne pas contraignante pour les enseignants dès lors qu'elle ferait peser sur eux une pression à laquelle il leur serait difficile de résister.

Marcel RUFO assure que la démarche ne pourrait être que volontaire à ses yeux.

Une participante, représentante du collège associatif, cite l'exemple de la cité éducative de Creil, bâtie autour de l'objectif de réussite de l'élève à travers un parcours allant de la maternelle à la classe de 3ème. Bâtie autour de l'idée de l'éducation par la recherche, la démarche inclut le périscolaire et la maison des parents, avec une forte coopération entre les différents acteurs. Plutôt qu'une entrée formelle, elle est née d'une problématique intéressant le territoire et offrant à chaque intervenant une plus-value au regard de son travail. Sa réussite n'a pas été immédiate : il a fallu plusieurs années pour créer la confiance réciproque entre les acteurs et aboutir à un dispositif agile.

III. Propositions

Sophie TARDY propose à l'atelier de réfléchir à des propositions autour de l'idée de collectifs très libres, qui seraient au cœur d'un projet d'établissement partagé avec les parents, les élèves, les associations de toutes natures (sportives, culturelles, scientifiques). Ces collectifs sont vivants, peuvent s'éteindre et évoluer d'année en année. Le dispositif doit permettre cette agilité afin que chaque enseignant se sente créatif et relié aux élèves, aux parents et aux acteurs extérieurs à l'école. Il faut créer, dans les esprits et dans les pratiques, cet esprit collectif dès la formation initiale des enseignants. Comment créer un collectif ? Comment vit-il ? Comment mener un projet, le faire aboutir ou l'évaluer ? Ces compétences collectives n'ont jamais été construites chez les enseignants et ne sont pas formalisées même si elles peuvent apparaître ici ou là. Sophie TARDY soumet aux participants l'idée d'un rendez-vous mensuel où se rencontreraient de façon volontaire, des élèves, des enseignants, des chefs d'établissements, des représentants associatifs, des pédopsychiatres, voire des experts sur les thématiques portées par le collectif (pourvu que celles-ci émanent du terrain).

Un participant, représentant du collège encadrement, juge difficile à appliquer le principe d'une périodicité mensuelle.

Marcel RUFO insiste sur la nécessité d'inclure les parents et des acteurs externes dans ce dispositif. C'est un collectif de vie, davantage qu'un collectif pédagogique, qu'il s'agirait de mettre sur pied, en s'inspirant des expériences existant déjà. La fréquence de ces réunions serait à discuter et Marcel RUFO plaiderait spontanément pour des réunions plus fréquentes, même s'il comprend que cela puisse se heurter à des difficultés pratiques pour les enseignants.

Une représentante du collège associatif suggère que les premières rencontres soient consacrées à la capitalisation des démarches existantes, plutôt que de tout réinventer. La valorisation des initiatives existant pourrait ainsi constituer un point de départ, en réunissant plusieurs établissements (parmi l'ensemble des acteurs déjà mentionnés) afin de créer une émulation et donner du choix aux enseignants.

Marcel RUFO voit dans cette proposition le principe d'une boîte aux lettres des collectifs qui constituerait un gisement d'inspiration pour tous ceux participant à la démarche, ce qui serait remarquable.

Sophie TARDY retient cette proposition d'une rencontre moins fréquente, sorte de forum ou de carrefour de tous les collectifs lors duquel seraient présentées leurs initiatives, une fois par an par exemple. Cette concrétisation serait aussi une réponse à un manque d'essaimage des initiatives réussies encore récemment pointé par une étude de l'OCDE.

Elle suggère également qu'une proposition de l'atelier porte sur la formation des enseignants aux collectifs, en mettant l'accent sur la connaissance de tous les partenaires gravitant autour de l'enfant, étant entendu que cette connaissance constitue la première étape de l'initiation d'un travail avec ces partenaires.

Marcel RUFO souscrit à ce principe, pourvu que les enseignants aient l'occasion d'effectuer des stages dans des collectifs pédagogiques.

IV. Prolongements et perspectives

Marcel RUFO propose que les participants livrent par mail leurs impressions à la suite de l'atelier afin d'alimenter la réflexion avant la prochaine séance.

La prochaine séance (séance 2) sera consacrée à la diversité des collectifs, à l'adaptation de ceux-ci au contexte et à l'école inclusive.

La troisième séance sera dédiée à l'accompagnement des collectifs (corps d'inspection, chefs d'établissement, etc.) et aux conditions favorisant leur épanouissement.

La dernière séance portera sur le thème « développer, reconnaître et valoriser les collectifs ».

L'atelier prend fin à 13 heures 05.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 2

I. Introduction

Sophie TARDY, secrétaire générale de l'atelier, remercie les membres pour les contributions envoyées qui ont nourri la construction de la séance, de même que les remontées du fil de discussion. Les ressources et contributions qui seront déposées sur la plateforme Tribu seront également mises à profit dans l'élaboration des prochaines séances.

La production d'un chef d'établissement membre de l'atelier va ainsi servir à dessiner les contours de ce que peut être un collectif pédagogique. Aussi les collectifs pédagogiques peuvent-ils s'organiser autour d'une discipline ou être pluridisciplinaires, à l'échelle d'un niveau, d'un établissement, d'un réseau, intercatégoriels. Ils sont vivants et peuvent être ponctuels ou pérennes, internes à une équipe ou inclure des partenaires. Ils se fondent sur un constat partagé par une équipe ou un défi à relever. Le pilotage se fait de façon autonome ou entre dans un cadre réglementaire.

Cette séance a pour thème « la diversité des collectifs, l'adaptation aux contextes ». Comment les collectifs peuvent-ils concourir à la réussite de tous les élèves ? Que faire pour que les collectifs s'adaptent mieux aux différents contextes de travail et quels sont les collectifs les plus adaptés à tel ou tel contexte ? Un autre enjeu consiste à intégrer le collectif dans l'ordinaire du métier.

Pour explorer ces pistes, il faut questionner les rôles de chacun et les interactions entre les acteurs (professeurs, élèves, conseillers pédagogiques, encadrement, coordonnateurs, parents, corps médical, culture, monde du sport...). Une étude de la DEEP (Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective du ministère), extrêmement riche, livre des enseignements passionnants, notamment sur le rôle prédominant du relationnel dans le métier d'enseignant (comportement des élèves entre eux, relations entre pairs et entre enseignants et élèves, etc.). Enseigner n'est pas une activité banale : c'est un travail complexe qui se met en œuvre dans un environnement en pleine évolution. Les enjeux sont de taille : faire réussir tous les élèves et préparer l'ensemble d'une génération à l'insertion, en tenant compte des besoins propres à chacun, des rythmes d'apprentissage (qui peuvent grandement différer suivant les enfants) et des besoins particuliers que peuvent avoir certains élèves. Le collectif aide à trouver des réponses et des solutions. Il renforce aussi le sentiment d'efficacité pédagogique – lequel conditionne en grande partie la réussite des élèves, comme le montre l'étude de la DEEP.

II. Récits d'expériences, échanges et pistes de propositions

1. Le collectif dans le rugby

Raphaël IBANEZ, manager de l'équipe de France de rugby, salue Marcel Rufo.

En vue d'une performance, un objectif majeur consiste à faire en sorte que toutes les personnes concourant à un projet aient la possibilité de s'exprimer. Ce n'est pas seulement une question de bienveillance : il s'agit de faire en sorte que chacun ait du temps de jeu afin de pouvoir exploiter les qualités de chacun au service du collectif. Le rugby affirme l'acceptation de la différence et a pour principe de ne laisser personne sur le côté. Certains joueurs sont extravertis et ont besoin de s'exprimer sur le terrain. D'autres sont des leaders dans l'âme. Il y a des grands et des petits (plus véloce) et l'équipe a besoin de tous. Raphaël IBANEZ dit être venu au rugby assez tard, vers 17 ans, et a immédiatement aimé que ce sport lui offre la possibilité de s'exprimer sans tricher, car on ne peut tricher au rugby. Il s'agit d'un sport spectaculaire, qui donne lieu à des contacts impressionnants, mais une équipe de haut niveau se préoccupe aussi de son occupation de l'espace et cette façon de jouer dans les espaces peut être utilisée sur le plan pédagogique.

Interrogé par l'atelier quant à la façon de gérer les ego afin que ceux-ci ne prennent pas le dessus, Raphaël IBANEZ explique qu'il y a des moments clés qui permettent de recentrer les joueurs sur leur

sentiment d'appartenance à un groupe extraordinaire. Les joueurs évoluent, 90 % de leur temps, en club mais quand ils jouent en équipe de France, c'est l'équipe nationale qu'ils représentent, ce qui dépasse le cadre de leur club. Raphaël IBANEZ entend miser sur cette unité dans son discours aux joueurs, au moment clé de la remise des maillots, juste avant le match, avec une nouveauté cette fois-ci : les joueurs se remettent les maillots les uns les autres afin qu'ils comprennent qu'ils servent une cause qui les dépasse.

Une représentante du collège syndical dit venir du pays du rugby (le sud-ouest) et se dit heureuse d'avoir l'occasion de rencontrer – à distance – Raphaël Ibanez. Elle aurait pu choisir le stade mais a finalement opté pour l'école. Elle dit avoir du mal à concevoir que les coaches intègrent les collectifs si ceux-ci se mettent en place. Des enseignants sont tout à fait capables de faire partager à leurs élèves les valeurs portées par des acteurs du monde du sport. Elle-même en constitue un exemple vivant. Les enseignants considèrent tous leurs élèves mais les hiérarchies oublient parfois certains de leurs enseignants.

Il est essentiel de renforcer la communication pour être reconnu comme un manager efficace (et apprécié, car la dimension affective est importante), souligne Raphaël IBANEZ. Les managers ont une mission qui les dépasse et leur rôle est notamment de faire en sorte que chacun se sente investi par cette mission. Au sein de l'équipe de France, Fabien Galtier (sélectionneur) et Raphaël IBANEZ (manager de l'équipe) ont eu de longues conversations et ont bâti sur la durée une réflexion pour définir le modèle de management qu'ils souhaitent faire vivre. Le manager doit aussi voir grand pour embarquer dans le projet commun (gagner des matchs et remporter des titres, s'agissant de l'équipe de France de rugby) ceux qui sont autour de lui.

Revenant sur une question posée lors de la précédente séance sur la définition du périmètre des collectifs (qui peuvent être variés), Sophie TARDY précise que les collectifs peuvent être disciplinaires ou interdisciplinaires et se situer à l'échelle d'un niveau, d'un établissement ou d'un réseau. Ils peuvent être ponctuels ou pérennes, internes à une équipe comme ouverts à des partenaires extérieurs. Ils peuvent être issus d'un constat ou être créés dans la perspective d'un projet. Ils se fédèrent toujours autour de questions précises et partagées et font l'objet d'un pilotage autonome, avec un cadrage institutionnel plus ou moins serré.

2. L'expérience d'une pédopsychiatre à l'écoute des familles et des élèves

Marcel RUFO se dit très heureux que l'atelier puisse bénéficier de l'apport de Nicole Catheline à cet atelier, et lui laisse la parole.

Nicole CATHELIN, pédopsychiatre, assure avoir pu travailler sur l'école grâce à Marcel Rufo (qui fut le premier à la solliciter en ce sens). Les rapports entre l'école et la pédopsychiatre n'ont pas toujours été faciles. Cela avait mal commencé dans les années 30 : les pédopsychiatres avaient alors pour rôle de repérer les enfants qui seraient envoyés en Institution. La situation s'est améliorée dans l'après-guerre, notamment autour de la très belle expérience du centre de Bois-Joly. Puis, dans les années 90, le paysage a de nouveau été bouleversé par l'arrivée des neurosciences. La société a évolué, encourageant notamment la montée de l'individualisme et diminuant le pouvoir des institutions. Le rôle des pédopsychiatres a pu, au passage, être parfois discuté, et Nicole CATHELIN convient que si les aspects affectifs sont souvent présents dans les difficultés des enfants, ces difficultés ne sont pas toujours causales.

Médecin responsable d'un centre référent des troubles du langage et des difficultés d'apprentissage au cours des cinq dernières années, Nicole CATHELIN souligne qu'aux yeux des parents, l'Institution scolaire ne sait pas prendre en charge les enfants présentant ces troubles. Il existe ainsi un ressentiment important à l'égard de l'Institution, de même qu'à l'égard des MDPH – l'autre Institution devant favoriser l'inclusion de ces enfants. La relation avec les parents est en tout cas devenue centrale et Nicole CATHELIN considère qu'un axe de travail essentiel consiste à permettre aux enseignants de mieux travailler avec les familles.

Au collectif des enfants (qu'ils ne choisissent pas) doit répondre celui des adultes, qui n'est pas suffisamment travaillé, car ce n'est pas prévu dans la formation des enseignants ni dans l'exercice de leur métier. Il est important que les enseignants aient des lieux où ils puissent s'ouvrir de leurs difficultés. C'est l'une des conditions d'émergence de la « confiance épistémique », la confiance dans ce que l'on transmet. Le travail avec les parents ne peut se déployer que de façon collective – ce qui correspond bien au cadre d'exercice de la pédopsychiatrie. L'école tend aussi à séparer les enseignants des autres acteurs qui gravitent autour des enfants (médecins scolaires, infirmières, psychologues de l'Education nationale, CPE...), déplore Nicole CATHELIN. Peut-être les psychologues de l'Education nationale

pourraient-ils, en particulier, contribuer à animer des groupes de réflexion sur le fonctionnement de l'école. L'école a trop compté, durant une certaine période, sur la psychiatrie, externalisant ainsi ses difficultés. Il faut aussi que des ressources soient mises en place au sein de l'école pour ces enfants. Les pédopsychiatres pourraient intervenir en deuxième ligne et apporter des ressources aux intervenants de l'Education nationale.

Nicole CATHELIN souligne enfin que l'écrit perd du terrain dans la société, laquelle privilégie de plus en plus l'oralité. L'expression devant les autres et l'exposition de ses idées font trop rarement l'objet d'un travail, alors même que le langage construit la pensée et aide à structurer celle-ci.

Marcel RUFO considère également que le rôle des pédopsychiatres n'est pas d'imposer leur point de vue aux enseignants : il s'agit plutôt de conforter les enseignants dans leur travail en leur soumettant des axes de réflexion nouveaux, qu'ils peuvent s'approprier ou non.

Une enseignante note que lorsqu'un professionnel de santé contacte un enseignant, il s'agit presque toujours, pour le professionnel, d'obtenir l'avis de l'enseignant pour conforter son diagnostic. Beaucoup plus rarement sont élaborées des pistes pour aider l'enseignant.

Nicole CATHELIN confirme qu'il doit s'agir d'une relation de soutien et de partage et non une relation à sens unique (qui donnerait le sentiment que l'un en sait plus que l'autre, ce qui ne peut constituer la base de construction d'une relation saine).

Un représentant du collège syndical se dit heureux d'entendre cette position de la part de Nicole Catheline. L'Institution n'apprend pas suffisamment aux élèves ni aux adultes de s'exprimer entre pairs, ce qui explique en partie les difficultés d'un collectif à fonctionner, tant du côté des chefs d'établissements que de celui des enseignants, tant il devient difficile d'oser une parole.

Un représentant de l'encadrement souhaite savoir de quelle façon Nicole Catheline envisage l'évolution de la place des familles au sein de l'école au cours des années à venir.

Nicole CATHELIN note que les pédopsychiatres ont été confrontés avant les enseignants à cette question. A ses débuts, dans les années 80, des erreurs ont pu être commises, sur la base de références théoriques conduisant les professionnels à voir et écouter les enfants de façon séparée des parents – lesquels se sentaient pointés du doigt. Une première chose serait de former les enseignants à une démarche telle que la communication non violente (CNV), à l'image de ce qui a été fait pour les personnels de divers établissements accueillant du public, afin de désamorcer des situations de tensions, voire d'agression. L'école tend aussi à être considérée de plus en plus comme un service et les enseignants sont confrontés à des parents qui se conçoivent comme des usagers. Il demeure néanmoins crucial de maintenir bien délimités les champs de chacun (la vie familiale pour les parents, la pédagogie pour les enseignants).

Marcel RUFO juge déterminante aussi la participation des parents aux activités de l'école afin qu'ils apportent à l'école leur savoir, quel que soit celui-ci.

Une représentante des familles note que les enseignants manquent de temps et ne peuvent matériellement accorder à chaque famille le temps qui serait nécessaire pour faire vivre ce dialogue, alors que les parents ont besoin d'informations précises sur ce qui est fait en classe. Les outils numériques pourraient faciliter cette communication mais les enseignants ne s'en emparent pas toujours. Fournir aux parents davantage d'informations éviterait certainement une partie des phénomènes d'ingérence que peuvent déplorer les enseignants. La participation des parents aux activités lui semble par ailleurs très compliquée à mettre en œuvre. Des interventions ou le partage d'expériences peuvent être mis en place dans les petites classes mais l'apport des parents est plus délicat à insérer par la suite car le risque est d'empiéter sur l'enseignement du professeur.

Pour Nicole CATHELIN, c'est le collectif de l'école qui doit recevoir les parents, et pas nécessairement l'enseignant de façon individuelle. Certes, un problème de cadre peut se faire jour du point de vue de l'intégration dans l'école de l'apport des parents. Peut-être néanmoins faudrait-il se lancer dans cette aventure pour en voir les bénéfices et les difficultés. L'Education nationale pourrait aussi se montrer plus souple pour autoriser des expérimentations.

Sophie TARDY assure qu'il n'y a aucune opposition à la participation des parents dans l'enseignement secondaire. Cette participation existe déjà et de nombreuses ressources venant des familles sont partagées avec les élèves.

Un représentant syndical se demande comment expliquer l'explosion des troubles du langage qui peut être observée. Il dit aussi avoir souvent assisté à des rencontres parents-professeurs qui donnaient une

image caricaturale, les parents s'installant à la place des élèves tandis que les professeurs se trouvaient à la tribune et contrôlaient la distribution de la parole.

Nicole CATHELIN constate que les enfants sont de plus en plus confrontés à des situations de passivité, du fait de la grande place occupée par les écrans (les téléphones et tablettes s'étant substitués en grande partie à la télévision au fil des dernières décennies). Or le langage se construit dans l'échange avec l'autre. Les troubles du langage oral sont aussi beaucoup plus fréquents dans les familles socialement défavorisées, qui sont bien plus nombreuses que par le passé. Quant à la place donnée aux parents au sein de l'école, elle suggère de créer dans chaque école un lieu où recevoir les parents, plutôt à l'image d'un petit salon qu'en faisant asseoir les parents dans la classe à la place des élèves.

Sophie TARDY retient ce principe de création d'espaces pour recevoir les parents dans les écoles et établissements.

3. L'expérience du collectif de l'Aisne

Tout a commencé, dans cette expérience, en octobre 2018 par un voyage d'étude au Québec, qui a donné envie aux directeurs d'école participant au voyage de mettre en œuvre un pilotage pédagogique participatif inspiré des communautés d'apprentissage professionnel (CAP) théorisées par Michael Fullan et mises en œuvre en Ontario et au Québec. Christophe CALZADO, inspecteur de l'Éducation nationale à Soissons (Aisne), s'est alors formé à ces approches par la lecture d'ouvrages, ce qui l'a familiarisé avec ces enjeux et a confirmé chez lui l'intérêt du pilotage de proximité. Les directeurs d'établissement ont été invités à présenter leur projet devant leurs pairs afin de réfléchir à la façon dont les principes de fonctionnement des communautés d'apprentissage professionnel pouvaient être transposés dans le système français.

Les directeurs de toutes les écoles de la circonscription (écoles urbaines, rurales ou en réseau d'éducation prioritaire) ont été formés et deux tiers des écoles de la circonscription mettent aujourd'hui en œuvre les principes des communautés d'apprentissage professionnel. Une véritable dynamique s'est enclenchée et les directeurs d'école disent avoir retrouvé le plaisir de collaborer autour d'un projet pédagogique. Si la crise sanitaire a mis un frein au projet, le déploiement de celui-ci doit se poursuivre lorsque le contexte le permettra de nouveau. Il faudra ensuite s'attacher à mesurer les effets de cette démarche sur les apprentissages des élèves.

Paola ZAKREWSKI et Philippe CULEM, directeurs d'école ayant participé au voyage d'étude, forment aujourd'hui leurs pairs au sein de la circonscription.

Directeur d'une école REP+, Philippe CULEM souligne que la démarche invite d'abord l'équipe de l'école à réfléchir collectivement au projet pédagogique dont celle-ci souhaite se doter. Cette étape constitue une condition de construction de la confiance professionnelle qui doit exister pour que la démarche fonctionne.

Directrice d'une école d'application, Paola ZAKREWSKI indique qu'après une analyse des données probantes (par exemple des évaluations internes à l'école), la démarche propose d'abord de célébrer les réussites. Il s'agit ensuite d'identifier les défis à relever et d'analyser les besoins, puis de créer une séquence d'apprentissage construite collectivement et évaluée. A ces différentes étapes, les professeurs sont placés en situation d'échange et de valorisation de leurs pratiques.

Chacun peut proposer ses solutions et celles-ci peuvent être testées dans des classes différentes, souligne Philippe CULEM, ce qui permet de mesurer la progression de chaque élève à la faveur de ce processus et de tenir compte de façon pragmatique des résultats obtenus pour infléchir la pédagogie. La démarche se situe toujours du point de vue de l'élève et des apprentissages.

La séquence d'apprentissage a une durée de vie de sept semaines. Elle s'articule autour de questions immuables d'une séquence à une autre : que voulons-nous que les enfants apprennent ? Comment le saurons-nous ? Qu'allons-nous faire pour les élèves qui ont appris ? Qu'allons-nous faire pour les élèves qui n'ont pas appris ? Le groupe peut alors identifier les stratégies qui ont eu le plus d'impact sur les progrès des élèves.

Un lien très fort se dessine au fil de la démarche entre la réussite des élèves, celle des enseignants et l'amélioration du climat scolaire, constate Paola ZAKREWSKI.

Il faut voir grand dans les objectifs poursuivis, car la solution se trouve au sein de l'équipe et au sein de l'école, assure Philippe CULEM, qui insiste également sur le soutien indispensable de la hiérarchie pour la conduite de cette démarche.

Une représentante des élus demande si la démarche présentée pourrait être élargie à des indicateurs sur la façon dont les parents perçoivent les enseignants, et vice-versa, de même qu'entre les élus et l'école, afin d'améliorer tous les aspects du fonctionnement de l'école et non seulement les apprentissages des enfants.

Paola ZAKREWSKI souligne que la démarche débute par une phase de définition des valeurs au sein de l'équipe pédagogique, ce qui fournit l'occasion d'une réflexion de fond extrêmement intéressante, presque philosophique, sur leur projet. Ces valeurs ont été présentées en conseil d'école. Les enseignants les exposent aussi aux parents afin de leur expliquer quelles valeurs guident leur projet.

Un représentant du collège des professeurs juge l'initiative extrêmement intéressante et souhaite savoir si toute l'équipe pédagogique de l'école est nécessairement impliquée, au risque peut-être de créer une « collégialité forcée » si certains enseignants n'adhèrent pas à la démarche.

Précisant qu'il n'est pas question d'appliquer en France le modèle tel qu'il existe au Québec, Philippe CULEM précise que l'ensemble de l'équipe pédagogique est convié à la phase de définition des valeurs qui vont guider le projet. Il existe des méthodes permettant d'aboutir à l'identification de trois ou quatre valeurs sur lesquelles l'accord d'une trentaine de personnes peut se former. Le travail va ensuite s'organiser en équipes plus petites (cinq à sept enseignants au maximum). Le directeur d'école joue un rôle clé d'animateur. Il distribue la parole et met en confiance l'ensemble de l'équipe en essayant de faire en sorte que chacun s'exprime, sans jamais forcer quiconque à le faire.

Un enseignant, représentant du collège syndical, se dit très intéressé par la démarche et rappelle qu'il existe en France des dispositifs, reposant sur des équipes volontaires – ce qui pose la question de leur généralisation. Il cite notamment les formations territoriales de proximité, qui partent souvent d'un besoin exprimé par le terrain. Nous souffrons néanmoins du manque d'ingénieurs de formation ou de faisabilité, qui n'existeraient pas seulement au sein des rectorats mais aussi dans les établissements.

Marcel RUFO juge essentiel de rendre plus fréquents les voyages d'études afin de s'inspirer des expériences européennes (ou d'autres pays francophones) pour les transposer en France en les adaptant, comme cela a été fait dans le cas des CAP.

Un représentant de l'encadrement demande si la démarche de CAP semble aussi, à la lumière des expériences déjà conduites, contribuer à la stabilité des équipes pédagogiques.

Philippe CULEM indique avoir encore peu de recul pour le moment dans la mesure où l'expérience conduite dans l'Aisne est récente. Il n'a connaissance d'aucun départ d'enseignant qui aurait pour origine l'impulsion de cette démarche sur le modèle des CAP.

Paola ZAKREWSKI dit avoir reçu des échos très positifs des enseignants (qui n'ont pas l'habitude de mâcher leurs mots) ayant participé à la démarche dans son établissement : elle leur simplifie la tâche et leur fait gagner du temps du point de vue de leur travail personnel.

Une enseignante fait part d'une expérience à laquelle elle a participé il y a deux ans dans son lycée professionnel, après le constat de grandes difficultés face à une classe de terminale. Une enseignante qui s'intéressait fortement aux neurosciences a proposé à l'équipe pédagogique de se lancer dans un projet autour de « la classe du futur ». Une expérimentation a ainsi été lancée, en agencant différemment la classe (nouveau mobilier, nouvelles fonctionnalités offrant davantage de liberté aux élèves) et en l'équipant de nouveaux matériels numériques. Le projet fait désormais l'objet de présentations à l'ensemble des professeurs de l'établissement et une deuxième classe du futur a été créée. L'enseignante qui en est à l'origine est aussi devenue « référente innovation » de l'établissement.

Sophie TARDY note que les pratiques collectives sont encore peu répandues en France. Pour preuve, selon des données de l'OCDE, la France se classe parmi les derniers pays de l'OCDE du point de vue de la proportion des chefs d'établissement qui disent observer fréquemment les cours des enseignants. Une étude de la Direction générale du Trésor indique que les élèves coopèrent peu également. Pourtant, l'expérience montre que l'existence de collectifs pédagogiques encourage les élèves à coopérer.

La question de l'intégration des pratiques collectives est abordée à travers les observations mutuelles entre pairs. Le témoignage enregistré d'une jeune professeure racontant comment elle a été amenée à faire cours porte ouverte sert de déclencheur au débat.

Une enseignante signale qu'il est difficile de pouvoir observer un collègue dans le premier degré, sauf à regrouper ponctuellement des classes pour permettre cette observation, dont elle ne conteste pas l'intérêt.

Un représentant de l'encadrement fait partie d'un établissement où des co-interventions d'enseignants sont mises en place depuis plusieurs années, ce qui englobe une part d'observations entre enseignants. L'Établissement incite les enseignants à s'observer les uns les autres et à observer la réception, par les élèves, de l'enseignement dispensé. Il en découle des échanges très fructueux entre les professeurs, par exemple lorsque l'observateur s'aperçoit qu'un élève a décroché, ce que détecte plus difficilement l'enseignant face à sa classe. La co-intervention a également montré à un enseignant qu'un de ses collègues expliquait une notion très différemment de la façon dont il l'exposait, ce qui lui a permis de comprendre les difficultés qu'éprouvaient des élèves dans sa classe au niveau suivant, devant des explications qui étaient très nouvelles pour eux.

Marcel RUFO souligne que cette expérience fait écho à une expérience beaucoup plus ancienne de co-observation en néonatalogie : lorsqu'une puéricultrice s'occupait de l'enfant pendant qu'une de ses collègues l'observait, les prématurés grossissaient et progressaient davantage en couveuse.

Un participant plaide pour conforter l'attractivité de ce métier. Aujourd'hui les postes ouverts au concours ne sont pas couverts par les recrutements du fait de la raréfaction de la ressource.

Marcel RUFO propose, pour renforcer l'attractivité de ce métier, de créer au sein des universités un poste de professeur d'université « médecin scolaire » qui serait chargé de conduire la recherche, la formation et l'articulation entre l'école et la santé.

Les pistes de propositions qui ont pu émaner des débats et échanges et des communications des experts invités sont repris en conclusion de séance.

Le président et la secrétaire générale remercient les membres de l'atelier pour la richesse des échanges et la qualité des interventions.

III. Prolongements

La prochaine séance (séance 3), le vendredi 4 décembre de 10 heures à 17 heures, sera dédiée à l'accompagnement des collectifs (corps d'inspection, chefs d'établissement, etc.) et aux conditions favorisant leur épanouissement.

Le 1er décembre aura lieu (dans le cadre du Grenelle de l'éducation) un colloque scientifique au Collège de France sur le thème « Quel(s) professeur(s) au 21ème siècle ».

Les participants sont invités à partager des récits d'expériences sur Tribu. Ces récits seront très utiles pour la construction de la séance du 4 décembre.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 3

I. Introduction de la problématique

Sophie TARDY, secrétaire générale de l'atelier, propose que cette troisième séance soit consacrée aux collectifs d'élèves et à l'accompagnement des collectifs. Quelles propositions retenir pour favoriser les collectifs d'élèves ? Si les professeurs forment des collectifs, les élèves seront également encouragés à s'organiser sur ce mode. Les questions sont donc imbriquées et leurs enjeux interdépendants. Comment mieux accompagner l'inclusion d'enfants en situation de handicap dans des collectifs à l'école ? Quelles pistes pour créer un environnement qui soit favorable aux collectifs ?

Et d'abord, pourquoi serait-il facile de travailler en équipe ? Cela ne tombe pas sous le sens, comme le souligne Philippe Perrenoud (université de Genève) dans ses travaux. Un certain nombre de conditions doivent être réunies, d'abord du fait de la tension qui peut se faire jour entre les dynamiques individuelles et collectives. Les cultures diffèrent (premier degré, second degré), en raison d'histoires distinctes. Les organisations, structurations et théories sous-jacentes aux rôles des acteurs peuvent également différer, de même que les contraintes réglementaires et les codes culturels ou professionnels. Il faudra aussi se pencher sur la question du lexique, car chaque groupe (Education nationale, professions médicales, etc.) a un lexique professionnel propre. Au sein de l'Education nationale, la place particulièrement importante des acronymes peut rendre le langage difficile par un acteur extérieur. L'explicitation de ces particularités et la recherche d'un langage commun pourraient constituer une piste de proposition.

Il faut aussi travailler sur les représentations professionnelles qui, à propos des collectifs comme sur d'autres sujets, sont construites. Elles doivent être prises en compte, en ayant conscience de la possibilité de les dépasser. Les tensions nées de ces représentations peuvent se faire jour dans de multiples situations intermédiaires entre l'informel et le prescrit. C'est ce curseur qu'il faut savoir positionner afin de s'emparer du prescrit pour se l'approprier et y apporter son expertise professionnelle et personnelle.

Des représentations existent aussi à propos de l'établissement, tant en termes d'archétype et d'idéal qu'en fonction de l'établissement où l'on enseigne ou que l'on dirige. Chacun a une conception de son métier, plus ou moins normée (champ disciplinaire, format du cours, organisation de la classe) et ces aspects peuvent aussi être discutés. Quels peuvent être, enfin, les gains naissant de la construction de collectifs et quelle est la prise de risque que les acteurs sont prêts à assumer ?

L'obligation de concilier des logiques en tension doit en tout cas conduire à miser sur l'engagement de tous. Le colloque « quels professeurs au XXI^e siècle » (1^{er} décembre 2020) a souligné le rôle crucial de l'engagement et du facteur motivationnel. L'enrichissement mutuel peut constituer une motivation de la création de collectifs, pourvu qu'il existe un espace intermédiaire au carrefour du monde médical, de celui de l'éducation, des parents, des associations et des collectivités territoriales. Les conditions de création de cet espace de rencontre, qui peut être physique ou virtuel, constitueront un sujet en soi à aborder, sans perdre de vue la nécessité de conserver les gestes appartenant à chaque univers professionnel.

II. Premier temps d'échanges

Marcel RUFO propose de réfléchir à une expression qui résume de façon très visible la volonté de l'atelier, par exemple « plus forts tous et toutes ensemble ».

Un représentant du collège syndical propose « valoriser les collectifs pédagogiques », tant le statut de ce mode d'organisation passe souvent au second plan, derrière la posture pédagogique classique. Le terme « valoriser » a ici une dimension matérielle assumée, tant il peut y avoir là un frein objectif à la

construction de collectifs. Il est d'autant plus important de traiter cette dimension qu'elle peut aussi être utilisée comme un alibi pour ne pas avancer.

Une représentante de l'encadrement propose que l'atelier se donne pour titre « valoriser la diversité des collectifs dans l'unité ».

Le terme de collectif pédagogique est réducteur, aux yeux d'un autre représentant de l'encadrement dans la mesure où les collectifs n'ont pas tous une visée pédagogique : il existe des collectifs de vie qui peuvent aussi introduire une dimension intéressante au sein des établissements.

Une AESH insiste sur la nécessité de faire collectif pour rendre l'école inclusive. A la maternelle, les enfants sont souvent très encadrés et l'expérience montre que l'accompagnement s'enrichit lorsqu'il devient possible de décroiser l'Institution, en faisant entrer les professionnels de soin, les éducateurs spécialisés, les psychologues ou les psychiatres dans l'école. Cette dimension interprofessionnelle lui paraît capitale pour enrichir à la fois l'accompagnement proposé aux enfants et le travail des enseignants – lesquels se sentent souvent isolés au regard de l'impératif d'accueil d'enfants porteurs de handicaps. Peut-être que l'école doit-elle même devenir un lieu de vie plutôt qu'un lieu d'apprentissage. Cette participante plaide enfin pour un pilotage des collectifs qui fasse appel à des professionnels de terrain ayant un rôle de facilitateur, afin d'éviter une cristallisation de ce pilotage par un personnel de l'Education nationale ou un personnel médical.

Une représentante du collège syndical souligne aussi la capacité que doit avoir un collectif à entendre les réticences et les avis dissonants pour faire grandir le collectif ou la communauté éducative dont il est question. Elle se dit très réticente quant à l'objectif qui consisterait à faire entrer la société civile dans l'école car celle-ci « n'est pas un hall de gare » et peut subir des intrusions qui lui causent du tort, même si les intentions de départ sont bonnes. Des conflits peuvent naître si des personnes extérieures viennent « chez nous », dit-elle, et il ne faut pas systématiquement considérer que l'école est ouverte à tous. L'école est un lieu de transmission de savoirs disciplinaires. Certes, les enseignants doivent apprendre la psychologie de l'enfant mais « il faut mettre des barrières ».

Une représentante du monde associatif et économique trouve très intéressante l'idée consistant à rechercher l'imbrication du collectif d'adultes avec celui des enfants, ce qui la conduit à proposer le titre « dynamiser les collectifs pédagogiques/de vie ».

Les collectifs sont multiples, souligne une représentante du collège syndical. Ils peuvent être de toutes tailles et ce paramètre est important car plus le collectif est grand, plus il est délicat de le faire vivre. Il est également plus difficile de faire vivre des collectifs autour de jeunes élèves, car l'enfant est centré sur lui-même lorsqu'il est petit. Il faut en tenir compte pour développer les collectifs au fur et à mesure de la montée en âge des enfants. Pour le reste, les enseignants se sentent effectivement isolés pour prendre en charge l'accueil des enfants à besoins particuliers et c'est là que les collectifs peuvent s'avérer les plus précieux et remplir toute leur fonction.

Une représentante de l'encadrement relate une expérience de travail avec l'UNAPEI visant à élaborer un contenu de formation que les professionnels du médico-social proposeront aux enseignants de maternelle. Cette réflexion a mis en évidence la nécessité de travailler à l'articulation du travail des adultes mais un autre axe de la formation se donnera aussi pour objectif d'accompagner le regard d'un enfant vers la différence, ce qui revient à accompagner le collectif des enfants à la conversion de son regard vers l'Autre, dans la logique de l'école inclusive – autour de laquelle de nouvelles dynamiques se mettent en place depuis l'instauration de l'instruction obligatoire à partir de 3 ans.

III. Regards d'experts

1. L'expérience d'un pédopsychiatre

Guillaume BRONSARD, pédopsychiatre et Secrétaire des Maisons des adolescents, observe que nous avons besoin des autres. Tout est fait autour du petit enfant pour qu'il s'émancipe et qu'il devienne une personne libre et autonome mais cette poussée – nécessaire pour le développement humain – peut, si elle va trop loin, l'amener vers une position de solitude ou d'isolement. A l'inverse, la protection qu'apportent les autres (d'abord les parents, puis le reste du groupe), indispensable au petit enfant pour survivre, crée le risque d'étouffement pour l'enfant. Il ne faut donc pas croire qu'il suffit de se former en groupe pour que tout aille mieux : un équilibre est à rechercher pour les professionnels appelés à organiser le travail en groupe.

S'agissant de l'intégration du handicap, suffit-il de décréter que la différence ne constitue pas un problème pour qu'elle soit intégrée dans le groupe comme si de rien n'était ? Guillaume BRONSARD distingue, à cet égard, plusieurs types de handicaps. Le handicap sensoriel ou moteur présente une difficulté matérielle (nécessité de la connaissance de la langue des signes ou du Braille, nécessité d'aides mécaniques pour se déplacer).

Un problème d'un autre ordre se pose en présence du handicap mental. L'objectif d'intégration n'est certes pas à remettre en cause pour ces enfants mais il ne suffira pas de décréter le principe d'intégration et d'acceptation. Des modifications de posture ne peuvent simplement être exigées de l'enseignant ou de l'équipe éducative. Il faut mobiliser des personnes qui soient à l'aise avec ce type de handicap qui peut activer chez chacun de nous des sentiments archaïques (de peur, par exemple). A cet égard, les modalités actuelles d'accompagnement présentent de grandes insuffisances et certains modes d'accompagnement aggravent même la situation d'enfants ou d'adolescents, constate parfois Guillaume BRONSARD dans son cabinet. C'est ce qui le conduit à suggérer qu'un programme d'intégration puisse s'arrêter rapidement et s'ajuster par essais et erreurs si nécessaire. Un autre argument plaide en faveur du dosage de l'intégration et de la mixité : l'identification par classe d'âge revêt une grande importance chez les enfants et peut-être une mixité de classes d'âge ne serait-elle pas opportune.

Enfin, l'idée de constitution de groupes mixtes (pédagogues et pédopsychiatres), très ancienne, conserve toute sa validité, note Guillaume BRONSARD. Edouard Séguin fut l'un des premiers à œuvrer en ce sens, au 19^{ème} siècle, avec l'idée d'atténuer des souffrances psychiques et de développer des capacités d'adaptation au monde, par la pédagogie, chez des malades psychiques. La coopération, dans ce domaine, doit être rythmée par des groupes de concertation réguliers qui se réunissent par exemple à une fréquence hebdomadaire. Guillaume BRONSARD mentionne une expérience particulièrement intéressante dont il avait eu connaissance, il y a une vingtaine d'années, dans un collège de Marseille. Le pédopsychiatre était invité, chaque vendredi soir, par le principal du collège, au même titre que d'autres professionnels du champ médical ou médico-social et ces réunions pluridisciplinaires étaient extrêmement utiles, pour le corps pédagogique mais aussi pour les pédopsychiatres, qui remplissaient là une véritable fonction de prévention.

La mixité et le vivre ensemble ne peuvent simplement se décréter, insiste en conclusion Guillaume BRONSARD. Il doit exister des personnes et des espaces pour doser cette mixité et amortir les différences. Il faut de nombreux dispositifs de régulation, d'organisation et de rencontre (sans oublier des moments de jachère) pour permettre à cette mixité de s'épanouir dans de bonnes conditions.

Une participante, AESH, relate son expérience de coordination d'un PIAL (pôle d'inclusion et d'accompagnement localisé) à Paris depuis 2019. Cette expérimentation, qui a pour but de mutualiser les aides destinées aux enfants en situation de handicap en pôles restreints autour d'un établissement, montre le rôle indispensable d'un coordinateur de terrain pour faire vivre la notion d'équipe et pour que les AESH ne soient plus isolés au sein des écoles. Après un peu plus d'un an d'expérimentation de ces coordinations locales, les retours sont en grande majorité positifs. Les directeurs d'établissement se trouvent déchargés de tâches administratives qui les accaparent beaucoup. Une communication bienveillante et toujours rattachée au terrain complète le dispositif en évitant de le rendre trop vertical. Cette AESH assure aussi qu'elle ne remet aucunement en question l'expertise de quiconque. Accompagnants, enseignants et personnels de soin ont néanmoins intérêt à travailler ensemble pour s'enrichir et enrichir l'accompagnement qu'ils mettent en œuvre. L'école inclusive consiste à accompagner tous les enfants, et non seulement ceux en situation de handicap. Il existe d'autres enfants à besoins particuliers (enfants non francophones, enfants venant de milieux sociaux particuliers, etc.).

Une participante, directrice d'une association culturelle intervenant en milieu scolaire, suppose que les collectifs se forment autour d'un projet. Elle demande confirmation du fait qu'il y a là un prérequis dans le fonctionnement actuel des collectifs.

Une enseignante, revenant sur l'expérience d'accueil en classe d'un enfant souffrant de troubles autistiques, souligne que si l'inclusion est importante, elle se heurte parfois à des freins, ce qui la conduit à se demander si tous les degrés de handicap peuvent être accueillis dans une classe et s'il ne faut pas s'interroger quant à ce qui est profitable pour les uns et les autres. Elle estime aussi que l'accueil de ce type d'enfant est plus aisé dans des classes à double niveau.

Marcel RUFO se souvient d'une formation qui avait mêlé, à Aix-en-Provence, des ASEN, des AESH, des soignants et des enseignants lors d'une journée collective de réflexion. Après s'être rencontrés sur

un terrain commun de formation continue, la coopération était grandement facilitée par la suite entre tous ces professionnels.

2. L'expertise du réseau Canopé

Marie-Caroline MISSIR, directrice générale du réseau Canopé (opérateur public rattaché au ministère de l'Education nationale) qui produit des ressources pédagogiques et numériques, accompagne les enseignants et se réoriente depuis cette année vers des missions de formation des enseignants. Le collectif constitue une part importante de l'ADN d'un tel réseau. Celui-ci s'appuie notamment, dans tous les départements français, sur des lieux de co-construction et de croisement des compétences autour de projets. Canopé organise également des hackathons pédagogiques qui illustrent bien sa vocation au service du monde pédagogique et des organisations qui gravitent autour de l'école. Le co-design est plus qu'une méthode qui guide ces travaux : c'est une valeur qui insuffle les pratiques de Canopé pour faire évoluer les pratiques, car les réponses à proposer aux enseignants doivent naître de façon collective et horizontale. Canopé se rend dans un établissement, à la demande de celui-ci, afin d'animer durant une semaine des séances de co-construction sur une thématique identifiée (par exemple le climat scolaire). Ce sont des dispositifs puissants appelés à prendre de l'ampleur au cours des prochaines années, à la faveur du renforcement des missions de formation de Canopé. Celui-ci organise également, au plan international, un créathon (autour de chercheurs, start-up, etc.) centré sur une thématique de recherche partagée afin de co construire des solutions. Ce dispositif a pour thème, cette année, l'intelligence artificielle.

Marie-Caroline MISSIR évoque également les outils numériques pouvant être mobilisés pour animer les collectifs d'enseignants. Elle cite la plateforme Viaéduc, développée en 2015 et conçue comme un réseau social pour les enseignants. Cet espace d'autonomie, permettant de travailler collectivement sur des projets, d'échanger des idées ou de monter de petites communautés, fonctionne mal, sans doute parce que l'ADN d'un réseau social se conjugue mal avec celui d'une institution fortement verticalisée. Marie-Caroline MISSIR voit là une piste intéressante de réflexion pour l'atelier et se dit désireuse d'entendre le point de vue des participants quant aux moyens de faire vivre de tels dispositifs. Elle cite aussi Canoprof, outil permettant à des enseignants de partager des outils pédagogiques avec leurs pairs, qui a rencontré un grand succès durant la période de confinement mais dont la diffusion reste également limitée.

Une représentante du collège syndical salue la volonté dont a fait preuve Canopé d'évoluer et de prendre en compte les pratiques numériques de l'éducation, notamment à travers le travail réalisé sur les réseaux sociaux. Néanmoins, si Viaéduc souffre d'une désaffection par les enseignants, peut-être est-ce parce qu'il n'était pas indispensable de créer un réseau social institutionnel, les enseignants ayant trouvé ailleurs des solutions qui leur conviennent pour échanger hors du regard de l'Institution. Ce besoin d'échange horizontal est très prégnant mais il n'est pas facile de tester et échouer sous le regard de sa hiérarchie. Viaéduc souffre également d'un manque d'ergonomie. L'obligation de s'y inscrire sous son vrai nom n'arrange rien, de même que l'absence de liens avec les autres réseaux sociaux.

Marie-Caroline MISSIR partage en grande partie ce constat. Dès lors que les réseaux sociaux existent, il n'y a pas lieu de les dupliquer au sein d'une Institution. Un exemple intéressant est celui du festival Ludovia, qui a lieu tous les ans durant cinq jours dans les Pyrénées. Cette rencontre permet à des enseignants de montrer ce qu'ils ont réalisé en classe (souvent autour du numérique mais pas seulement) et met souvent en lumière des innovations pédagogiques extrêmement intéressantes.

L'enseignant se trouve aussi happé par la multiplicité des collectifs auxquels il est appelé à participer, observe une enseignante du premier degré, et la charge de travail est d'autant plus lourde que le collectif est étendu. Le dispositif nouveau de formation en « constellation », mis en place cette année, semble de nature à faire évoluer le regard porté par les enseignants sur la hiérarchie et inversement : ces acteurs vont être obligés de parler sur un même plan pour trouver conjointement des solutions. La multiplication du nombre des collectifs et de leur taille crée en tout cas le risque d'écraser les enseignants alors que ceux-ci trouveront plus facilement leur place dans un collectif à taille humaine, où ils craindront moins le regard de l'autre.

Marie-Caroline MISSIR relève aussi l'intérêt manifesté par les enseignants pour le dispositif de classe inversée, ce qui peut conduire à s'interroger sur la façon d'apprendre en collectif dans un esprit de partage et de bienveillance, en misant particulièrement sur une transmission orale.

Marcel RUFO observe que sa pratique de groupe de parole lui montre que des adolescents qui ne parlent pas tirent néanmoins bénéfice du groupe. Le groupe ne bénéficie pas seulement à ceux qui participent oralement, il bénéficie également à ceux qui écoutent.

Par ailleurs, si le confinement a été un désastre et aura des conséquences gravissimes, la coéducation qui s'est instaurée entre les enseignants et les parents a constitué une formidable pratique, y compris pour des familles de milieu modeste : celles-ci ont tiré parti du numérique pour surmonter des freins qui les empêchaient, jusque-là, de dialoguer avec les enseignants.

Rappelant que nombre de dispositifs relèvent de l'auto-formation et ne sont pas prescrits, Marie-Caroline MISSIR insiste aussi sur la nécessité de créer le désir de formation. C'est ce qui permet d'envisager la construction d'un continuum de formation entre l'auto-formation (notamment au niveau numérique) et les parcours proposés par l'Institution. L'expérimentation actuelle des Territoires Numériques Educatifs, dans l'Aisne et le Val d'Oise, montre de quelle manière l'Institution peut faire évoluer ses dispositifs en introduisant la co-construction des parcours avec les académies sur la base d'un recueil des besoins des enseignants.

Une représentante des familles rappelle que, comme elle l'avait fait observer lors d'une précédente séance, le thème même de l'atelier peut apparaître comme un oxymore, puisque la pédagogie marque souvent la frontière au-delà de laquelle il est demandé aux parents de ne pas s'investir. Il est donc difficile, pour les parents, de se projeter dans différents schémas de collectifs pouvant être décrits à travers ces expérimentations et la réconciliation des objectifs de chacun lui paraît un préalable.

Pour Marie-Caroline MISSIR, la capacité à communiquer avec les parents doit en tout cas être reconnue comme une compétence nécessaire aux enseignants et l'Institution doit prendre garde à ne pas placer les parents dans une position intimidante susceptible d'empêcher ce dialogue.

Marcel RUFO partage cette analyse, d'autant plus que les parents refont souvent leur scolarité à travers leurs enfants.

IV. Les contextes favorisant les collectifs

1. Le point de vue du collègue encadrement

Pour faire naître un collectif, observe Sophie TARDY, des conditions d'organisation spécifiques doivent exister, mais aussi des conditions psychologiques (engagement, motivation) et sociales. Des connaissances et de l'expérience sont également requises, de même que le partage de représentations sur les collectifs, ce qui est peut-être plus difficile. Il existe des intérêts distincts mais complémentaires et convergents autour des notions de soin, d'éducation et d'apprentissage. Le collectif constitue aussi l'occasion de créer un espace professionnel qui n'appartient à personne tout en appartenant à tous afin de reconfigurer des règles de métier, repensées et co-construites. On peut enfin se demander s'il existe une culture d'établissement qui soit plus propice à l'innovation.

Il y a aussi une réserve d'espérance déterminante pour le soutien du métier, souligne Marcel RUFO. Éprouver du plaisir dans une démarche constitue la clé de la réussite. Il peut y avoir du plaisir à être soutenu et un enthousiasme de contribuer à faire évoluer l'image d'une Institution que d'aucuns jugent parfois fermée, voire hermétique.

Un représentant de l'encadrement abonde en ce sens. La force du collectif peut aider chacun à surmonter ses difficultés et l'encadrement a un rôle particulier à jouer pour écouter et entraîner les autres. Pour ce faire, il faut que les gens se connaissent – ce que le numérique ne facilite pas. Ce participant a l'habitude de proposer, en introduction des réunions de co-construction, une animation « brise-glace », souvent par le jeu, sans rapport avec le contenu de la réunion, afin de permettre aux participants de faire connaissance, et ensuite pouvoir entrer dans les thèmes de travail de façon plus constructive. Force est aussi de constater que les enseignants sont demandeurs de moments collectifs, de même que les parents (dans un cadre précisément défini) et les personnels médicaux.

Interrogé par Sophie TARDY quant au rôle du chef d'établissement et de la culture de l'établissement dans la naissance des collectifs, un autre participant juge fondamental de relier les notions de collectif pédagogique et de climat scolaire – lequel peut favoriser l'amélioration des résultats scolaires des élèves, la baisse du décrochage ou encore accroître la fidélité des équipes pédagogiques. En Ile-de-France, les lycées se sont adaptés pour accueillir les enfants en situation de handicap, ce qui constitue

une première étape. A l'échelle de l'établissement, il est crucial d'oser réunir les personnes autour d'une table pour les inviter à parler, sans honte, de leurs difficultés. C'est toujours le discours que ce directeur d'établissement tient aux enseignants arrivant dans son lycée. Quant aux réponses à apporter, elles sont de plusieurs natures. Il faut d'abord analyser le public auquel on s'adresse. L'expérimentation doit avoir une place particulière car elle permet de sortir du cadre pour s'adapter au territoire. Cette démarche a, par exemple, conduit à décortiquer le temps dont dispose l'élève pour travailler le soir chez lui, et adapter les devoirs de sorte qu'il n'ait pas plus de trois matières à travailler chaque soir. Le lycée a aussi mis en place des entretiens individuels pour chaque élève entrant au lycée, durant une journée, avec deux membres de l'équipe pédagogique. Le soir même de cette première journée, un bilan est dressé et l'équipe pédagogique sait quels élèves seront autonomes, ce qui lui permet d'organiser des groupes en conséquence. En outre, à certains moments de l'année, cet encadrant donne du temps aux enseignants pour les faire respirer, en leur proposant notamment des moments informels de convivialité, durant lesquels des choses importantes se disent. Cela fait partie de l'accompagnement d'une équipe, souligne-t-il.

Un autre participant se dit persuadé qu'un établissement ne peut se contenter, aujourd'hui, de dispenser des savoirs disciplinaires : ce sont aussi des règles de fonctionnement que les acteurs d'un établissement doivent appliquer, formant une sorte de microsociété. L'école a aussi pour rôle de former de futurs citoyens et il faut faire entrer les partenaires de l'école au sein des établissements, avec mesure. L'école ne doit pas rester une bulle hermétique. Elle doit être en rapport avec la société.

Quant à la culture d'établissement pouvant favoriser les collectifs, la culture du projet disciplinaire ou interdisciplinaire peut fédérer une équipe autour d'un objectif commun. Il peut s'agir d'équipes disciplinaires, d'équipes d'enseignants ou d'équipes inter catégorielles. La culture du partenariat avec d'autres institutions, notamment culturelles, lui paraît importante dans l'émergence de ces collectifs depuis plusieurs années, car les institutions culturelles ont une exigence de travail collectif et ont-elles-même réfléchi à la dimension pédagogique de leurs projets. Un partenariat s'est par exemple noué il y a vingt-cinq ans, en Ile-de-France, avec l'Opéra de Paris. Cet encadrant a également la chance de participer, à travers son établissement, à un partenariat avec le Centre national de la cinématographie (CNC), lequel exige l'engagement d'une équipe et la participation de tous les partenaires formant cette équipe, ce qui inclut l'équipe de vie scolaire et la direction de l'établissement. Au sein de l'Education nationale, la culture de l'éducation prioritaire implique aussi le collectif, du fait notamment de la jeunesse des enseignants, de leur besoin de soutien et de la nécessité de conduire des projets concertés pour répondre aux problématiques qui se font jour. Cette culture de l'éducation prioritaire constitue une chance pour l'Institution et peut l'aider à faire davantage de place au collectif.

Auparavant, l'élève devait faire le lien entre les compétences en mathématiques, en sciences, en français, etc. Ce sont pourtant les enseignants, dans le système français, qui sont les spécialistes et non les élèves. Il incombe donc aux enseignants de travailler en collectif pour que ce lien soit plus visible et accessible aux élèves. A titre d'exemple, ceux-ci étudient des graphiques en histoire mais également en physique et en mathématiques. Pourtant, avant que les enseignants ne travaillent sur cette question, aucun d'eux n'avait la même façon d'aborder ces graphiques.

Au chapitre des facteurs de résistance au collectif, cet encadrant mentionne le cadre statutaire et l'autonomie laissée aux enseignants dans la préparation, qui peuvent constituer des freins. Le collectif n'implique pas un travail supplémentaire mais un travail sous une autre forme, de façon collective et induit sans doute, sur le long terme, un gain de temps à la faveur de la répartition des différentes tâches. L'Institution aurait aussi tout à gagner à conduire une réflexion sur l'aménagement des locaux. Les établissements scolaires continuent de sortir de terre sans avoir nécessairement pris en compte les évolutions du métier, tant pour les enseignants que pour les élèves. Les grandes salles des professeurs, par exemple, ne sont plus forcément nécessaires, alors que des salles de réunion permettant aux enseignants et élèves de se réunir seraient très utiles.

Au sein des collectifs institutionnels, c'est-à-dire cadrés par les textes, à l'image du Conseil pédagogique ou du Conseil de classe, les élèves occupent une place définie. Cette place pourrait-elle être discutée afin de faire une plus large place à la participation des élèves ? Un encadrant se pose la question. Dans son établissement a été initié un cycle de conférences, autour d'un invité extérieur, auxquelles tous les élèves de l'établissement sont conviés. L'amphithéâtre est, à chaque fois, plein comme un œuf et des échanges passionnants naissent entre les élèves et les invités extérieurs. Pour aller plus loin, il faut qu'une discussion ait lieu entre les adultes et les élèves. Or les réunions sont difficiles à programmer au-delà des emplois du temps existants. C'est la raison pour laquelle cet encadrant suggère de prévoir des réunions institutionnalisées dans l'emploi du temps des élèves et des enseignants. Ce pourrait être

une première étape, avant de réfléchir aux conditions de développement d'une culture du collectif dans un second temps.

Marcel RUFO estime que les élèves ne s'autoriseraient sans doute cet engagement que si la proposition vient des enseignants. Il insiste aussi sur la nécessaire co-construction du programme. Une autre idée lui paraît capitale, celle d'un continuum des collectifs de vie pédagogique, du primaire au collège et du collège au lycée, voire jusqu'aux premières années de l'enseignement supérieur. Cette pratique du collectif doit accompagner les élèves tout au long de leur vie scolaire et éducative.

Un directeur d'établissement considère que de nombreux enseignants sont actuellement dans une position d'attente (notamment de reconnaissance) et craint qu'il soit difficile de les embarquer dans un projet qui leur demanderait de travailler davantage. La façon de leur présenter les choses sera donc déterminante. L'ambiance de travail est également primordiale et un climat de confiance, au sein de l'équipe enseignante, peut considérablement faciliter les choses. En primaire, les équipes sont de taille plus restreinte, ce qui peut faciliter la mise en place ou l'animation de collectifs. De nombreuses choses existent déjà en termes de pratiques collectives, même si celles-ci ne sont pas toujours cadrées. Les échanges sont nombreux et les enseignants n'ont aucune peine à s'inscrire dans de tels projets pourvu qu'ils aient du sens à leurs yeux, pour la réussite des élèves. Enfin, de nombreux directeurs ont une charge de travail importante et doivent effectuer des tâches chronophages. Une partie de ce temps pourrait être allouée à la gestion des collectifs.

Sophie TARDY retient notamment l'attention à porter à la communication vers les enseignants, ce qui fait écho à une remarque précédente selon laquelle le collectif doit permettre de dégager du temps individuel. C'est une autre façon d'envisager le travail du professeur dans sa globalité.

Une représentante de l'inspection souscrit pleinement aux propos du Professeur RUFO quant à la notion de plaisir et d'enthousiasme, mais aussi sur la nécessité d'accompagner tous les enfants, y compris ceux qui sont « invisibles ». Si l'école inclusive et l'éducation prioritaire sont fréquemment évoquées, les territoires ordinaires le sont moins souvent, alors que de nombreux publics y rencontrent des difficultés scolaires appelant la même attention. Dans ces territoires également, les enseignants ont le désir de rompre leur isolement, ce en quoi ils sont fréquemment encouragés par les directeurs d'école. Ceux-ci jouent un rôle clé d'impulsion, de soutien, d'animation et de définition des objectifs du projet. Une nouvelle circulaire, parue en août 2020, ouvre d'ailleurs de nouvelles perspectives quant à l'articulation de l'inspecteur et du directeur, ce qui pourrait augurer d'évolutions de l'Institution de ce point de vue. Jusqu'à présent, l'inspecteur du premier degré reste vécu comme un axe vertical du prescrit, dans une fonction où l'autorité et le contrôle demeurent prédominants.

Pour autant, la posture professionnelle de l'inspecteur, sa formation et l'évolution du métier ont déjà permis l'introduction d'une horizontalité qui peut faire de l'inspecteur un pilote de projets ou de groupes. Les inspecteurs ont d'ailleurs été peu évoqués depuis le début de la journée, alors qu'ils pourraient être des chefs d'orchestre des dynamiques décrites. Le plan Mathématiques et le plan Français, qui assurent la continuité entre l'école et le collège, valorisent nettement le rôle de l'inspecteur et celui de l'enseignant et cette valorisation est généralement associée à la reconnaissance que manifeste l'inspecteur vis-à-vis du travail de l'enseignant.

Un autre axe d'émergence des collectifs a trait au territoire où le projet voit le jour. Il doit être question de tous les temps de vie de l'enfant, y compris avant et après l'école. La réflexion doit donc inclure tous les partenaires territoriaux de l'école et des collectifs sont à créer à cette échelle. Pour l'heure, ils reposent souvent sur des relations interpersonnelles davantage que sur une véritable culture du partenariat.

2. Le point de vue du collège des professeurs

Une enseignante juge important de tenir compte de la spécificité des établissements : les collectifs auront des contours distincts dans le premier et dans le second degré, en particulier dans les lycées professionnels, où des entreprises pourront être associées aux projets conduits. L'enseignant n'a pas une place figée dans le collectif : il peut être à son initiative ou simple participant, par exemple lorsque le collectif est réuni pour évoquer la situation particulière d'un élève.

Parmi les facteurs favorisant ou freinant le collectif, le poids de la hiérarchie peut être écrasant pour de nombreux professeurs. La culture de verticalité de l'Institution est à briser, d'autant plus que les nouvelles pratiques pédagogiques incitent les enseignants à développer les relations horizontales avec leurs élèves.

Le projet d'établissement doit par ailleurs faire l'objet d'une co-construction car il donne une impulsion déterminante, laquelle n'appartient pas seulement au chef d'établissement. Il faut accepter l'idée selon laquelle des indicateurs de réussite ou d'échec ne peuvent pas toujours être identifiés immédiatement : dans de nombreux domaines, la réussite d'une démarche ne peut s'apprécier que sur le long terme.

Le soutien que la direction apporte aux projets portés par les enseignants est capital. C'est notamment une condition pour que les professeurs s'autorisent à expérimenter et à échouer, le cas échéant. Ce n'est pas suffisamment le cas aujourd'hui, alors qu'un échec peut s'avérer extrêmement instructif.

Cette enseignante plaide aussi pour davantage de souplesse lorsque de nouveaux dispositifs institutionnels sont créés. A cet égard, la co-intervention et le chef d'œuvre, qui demandent aux enseignants de travailler en collectif sans leur ménager de temps de concertation, font plutôt figures de contre-exemples. L'Institution devrait enfin faire davantage confiance aux enseignants quant au rythme de progression à l'intérieur du cadre défini.

3. Le point de vue du collège syndical

Une enseignante, membre du collège syndical, souligne que les collectifs naissent parfois d'un besoin, de la volonté de partager quelque chose ou d'un projet auquel d'autres enseignants souhaitent s'associer. Il peut également arriver qu'un projet collectif naisse de l'idée d'un parent. La mairie propose parfois aux équipes pédagogiques de travailler sur des projets tels que des expositions. Des propositions peuvent aussi émaner d'équipes de circonscription. Les enseignants ont néanmoins constaté la nécessité de faire des choix pour se centrer sur certains objectifs et ne pas se noyer. Plus les participants à un projet sont nombreux, plus le travail est compliqué et ce facteur est très important. Il manque aussi des espaces de réunion (en tout cas dans le premier degré) et des temps dédiés, étant entendu que tous les membres d'un collectif n'ont pas nécessairement besoin de se réunir tous ensemble aux mêmes moments. Cette enseignante juge d'ailleurs important de se mettre d'accord dès le départ sur le temps qui sera consacré au collectif. S'ils comprennent la nécessité de cette procédure, les enseignants trouvent souvent dissuasive la lourdeur des demandes à instruire pour obtenir des intervenants extérieurs. La culture d'établissement lui paraît également très importante pour l'émergence des collectifs.

Une autre représentante du collège syndical considère que la proposition de l'atelier est de nature à faire naître des interférences parmi les différents acteurs internes ou externes à l'Education nationale. Le rôle de l'enseignant, vis-à-vis des collectifs, est essentiel et il ne doit pas être occulté ni considéré comme un personnage secondaire. L'enseignant est chez lui à l'école. C'est lui qui invite le collectif dans l'établissement, aux côtés du chef d'établissement, et doit même avoir un droit de veto quant à l'accueil d'un collectif. Ce syndicat est en faveur d'une sanctuarisation de l'école. La question du lieu est également déterminante pour l'existence d'un collectif. Le collectif implique un pilotage de proximité par l'équipe pédagogique (directeurs d'école, IEN, chefs d'établissements), ce qui implique une modification sensible du statut de directeur d'école afin de le rapprocher de celui de chef d'établissement, eu égard à la multiplicité de ses missions dans le cadre des collectifs. Cette participante considère également qu'une culture d'établissement ne saurait être imposée de façon institutionnalisée si certains acteurs de l'établissement n'y sont pas favorables.

Quant aux facteurs de résistance au collectif, elle cite le manque de liberté pédagogique ou la présence non consentie de la société civile, ainsi que la mise en concurrence entre pairs. Il faut également faire attention à la relation parents-enfants, qui peut être difficile, dans le premier comme dans le second degré : les parents doivent reprendre leur rôle d'éducateurs, sans tout attendre de l'école. Le resserrement du maillage par les assistantes sociales serait également profitable.

A l'inverse, la liberté d'action et la possibilité de travailler avec ou sans la société civile peuvent, aux yeux de cette participante, favoriser la création de collectifs. Il faut aussi qu'un dialogue différent se noue et que les chefs d'établissement mettent davantage en confiance leur personnel.

Pour une autre représentante du collège syndical, le travail collectif est indispensable, tant pour la prise en compte des besoins des élèves que pour soutenir les professionnels dans leur travail. Le climat scolaire passe largement par la cohérence éducative et donc par le travail collectif. Les enseignants peuvent assumer des rôles variables dans les collectifs de travail et en être de simples participants (comme dans les conseils de classe) ou des acteurs essentiels (ce qui est le cas par exemple des coordonnateurs de REP ou des professeurs référents). Ils peuvent aussi être les porte-parole d'autres professionnels lorsqu'ils sont délégués élus au Conseil d'administration, et initient parfois des collectifs autour de projets particuliers, dans des cadres moins formels, voire informels, à partir de besoins ou de désirs discutés en salle des professeurs. Si l'architecture des établissements est rarement favorable à

la réunion des adultes professionnels ensemble, il faut aussi que les participants disposent de temps ad hoc pour ces échanges, lesquels doivent être entretenus par des moments de bien-être et de convivialité. Sentir la reconnaissance de ses pairs et des élèves aide beaucoup à s'investir dans les collectifs. La lisibilité de l'organisation à mettre en place constitue aussi un facteur important (possibilité de planifier les temps de participation au collectif, efficacité des réunions, modalités de définition et respect de l'ordre du jour, etc.). La stabilité des équipes favorise également le travail collectif dans la durée, ainsi que la formation initiale et la formation continue de tous les personnels pouvant y participer. Quant aux freins éventuels, outre les locaux et l'emploi du temps, la charge de travail croissante des personnels leur laisse peu de temps pour le travail collectif. S'y ajoutent la complexification du métier et une reconnaissance insuffisante de l'Institution pour le travail collectif. Cette représentante du collège syndical signale enfin que l'atelier n'a pas la légitimité requise, à ses yeux, pour formuler des propositions qui induiraient des évolutions statutaires.

Pour un autre représentant du collège syndical, le travail collectif est indispensable et peut constituer un facteur de bien-être au travail. Un facteur important, mais complexe, a trait à la culture professionnelle, qui n'est pas toujours une culture commune. Les cultures d'établissement sont diverses et l'impulsion donnée par le chef d'établissement sera très différente selon qu'il est en début ou en fin de carrière notamment. Il faut réfléchir à cette culture commune et il apparaît nécessaire de valoriser la place donnée aux collectifs éducatifs : tant que le temps pris pour travailler ensemble ne sera pas revalorisé, un grand nombre d'enseignants estimeront que ce temps est moins important que celui passé face aux élèves.

Valoriser les collectifs pédagogiques passe aussi par une valorisation sonnante et trébuchante substantielle. Ce participant souhaite enfin que 10 % de la dotation horaire globale (DHG) soient fléchés pour faire vivre les projets collectifs.

Sur ce point, un représentant de l'encadrement rappelle que tout établissement a le loisir de déposer un dossier d'expérimentation et d'utiliser les moyens dont il dispose. 10 % de la DHG peuvent déjà être fléchés vers des projets (ce qui peut représenter 200 heures pour certains établissements).

Marcel RUFO identifie un point central dans le clivage qui transparait parfois entre l'élève et l'enfant. Cette dissociation n'est pas acceptable et l'enfant n'est pas la propriété de l'école. Les parents doivent donner délégation d'autorité aux enseignants mais l'unicité de l'enfant ne peut être mise en cause.

V. Méthode de hiérarchisation des propositions

Sophie TARDY propose d'organiser la formalisation de propositions (à laquelle sera consacrée la quatrième séance de l'atelier, le vendredi 11 décembre) en renseignant, pour chacune d'elles :

- son caractère consensuel ou discuté ;
- les autres ateliers éventuellement concernés ;
- les besoins et attentes auxquels la proposition répond ;
- sa facilité de mise en œuvre (sur une échelle de 1 à 5) ;
- l'intensité d'impact de la recommandation.

Il faut que les professeurs se sentent, à l'aune des propositions retenues, gagnants dans leur pratique, souligne aussi Marcel RUFO.

Sophie TARDY en convient, de même qu'il faudra évaluer l'effet des propositions retenues.

Une élue suggère aussi de tenir compte du coût des propositions.

Un représentant de l'encadrement attire également l'attention de l'atelier sur la nécessité de ne pas décourager d'avance les chefs d'établissement en empilant les contributions du Grenelle de l'éducation sur ce qui existe déjà. C'est la raison pour laquelle un préalable pourrait résider dans le toilettage des nombreux dispositifs de travail collectif existant (conseils de cycle, conseils de maître, etc.).

Sophie TARDY convient de la nécessité de prendre garde à cet effet d'empilement. Elle compte également sur les participants et sur le ministère pour veiller à ne pas reproduire des dispositifs qui auraient déjà existé.

Marcel RUFO retient, pour finir, l'image dans laquelle l'enseignant, d'une part, les parents, d'autre part, prennent l'enfant en difficulté par la main pour l'accompagner vers la réussite.

VI. Prolongements

Sophie TARDY propose que l'atelier revienne, lors de la quatrième séance de l'atelier, qui aura lieu le vendredi 11 décembre de 10 heures à 17 heures, sur la dizaine de pistes de propositions qui avaient déjà été identifiées. Tous les participants peuvent aussi verser des contributions sur cette base, auquel cas elles alimenteraient un document de travail qui sera élaboré d'ici la prochaine séance.

Un focus sera proposé, le 11 décembre au matin, sur les valeurs éthiques du collectif, en présence de la philosophe Cynthia Fleury, ainsi que sur la place de la culture dans les projets collectifs. Un autre éclairage sera proposé sur la recherche et les collectifs dans le monde scientifique.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 4

I. Introduction et présentation de la séance

Sophie TARDY, secrétaire générale de l'atelier, signale que Cynthia Fleury, qui devait participer à la présente séance, ne pourra malheureusement pas le faire. Plusieurs points de vue d'acteurs et expériences seront néanmoins versés au débat. Les participants ont reçu avant la séance la liste des propositions identifiées à ce stade, assortie d'un tableau de pondération permettant à chacun de hiérarchiser ces propositions de sorte que l'atelier puisse discuter sur cette base.

La séance explorera plusieurs thèmes :

- le rôle de la culture dans les collectifs : comment faire collectif avec des associations et des institutions culturelles ?
- la place de la recherche scientifique dans les collectifs ;
- faire collectif avec les parents ;
- comment développer, reconnaître et valoriser les collectifs ?

II. Points de vue d'acteurs et témoignages

1. Un co-laboratoire inter et intraprofessionnel au service des élèves

Ange ANSOUR, cofondatrice et directrice de l'association Les Savanturiers, hébergée au CRI (Centre de Recherche Interdisciplinaire) de l'Université de Paris, explique que les Savanturiers ont trois axes d'actions : la proposition de projets dans les classes (de la maternelle au lycée), le développement professionnel des professionnels de l'éducation (à travers des formations diplômantes ou certifiantes notamment) et un travail scientifique (publications, notes méthodologiques, notes de synthèse). L'association repose sur le modèle expérimental d'éducation par la recherche, qui consiste à initier les élèves aux méthodes et enjeux de la recherche scientifique. Il ne s'agit pas de faire la promotion exclusive de la démarche d'investigation (qui est indispensable) mais aussi d'expliquer aux élèves comment un savoir est produit, validé et quels sont les modes de circulation des savoirs. L'association a fait l'objet de trois évaluations, dont une évaluation scientifique conduite durant deux ans par l'Université de Mons (Belgique), visant notamment à mesurer les effets du travail conduit sur les élèves et les enseignants. Une autre évaluation, de nature comparative, s'inscrivait dans le cadre de l'enquête PISA au regard de laquelle Les Savanturiers ont fourni la cohorte française. Ces deux évaluations ont conclu à une plus-value très importante dans quatre dimensions de l'activité scientifique.

Une question scientifique implique une problématique et là se trouve la première étape du travail du « mentor » avec la classe dans laquelle il intervient dans le cadre des projets multi-acteurs. Quelle est par exemple la valeur d'un modèle ? Comment interpréter les résultats obtenus ? Y a-t-il un biais dans le raisonnement conduit ? Le mentor discute en amont avec l'enseignant dans le cadre d'une discussion scientifique et pédagogique, dans l'intérêt des élèves, sans méconnaître le programme mais avec pour objectif d'aller au-delà de celui-ci.

Ange ANSOUR préfère le terme de communauté éducative à celui de collectif dans la mesure où une communauté s'incarne dans des objets de travail et se dote de règles. En l'espèce, Les Savanturiers forment une communauté organisée autour de ressources, de méthodologies et de compétences (enseignants, chercheurs, etc.). L'association organise chaque année une université d'été permettant à ses membres de se rencontrer, ce qui donne lieu à des laboratoires éphémères. Ceux-ci s'emparent, durant une semaine, d'objets de recherche sur lesquels ils ont travaillé durant l'année, avec pour objectif

de produire des ressources, à l'image par exemple du modèle de compétences du pédagogue-chercheur élaboré par l'un de ces laboratoires éphémères.

Sophie TARDY observe que la démarche fait place à la co-construction (qui constitue l'objectif ultime d'un collectif pédagogique) tout en permettant la coopération d'acteurs ayant des objectifs différents – les enseignants souhaitant avancer dans leur programme tandis que les chercheurs s'attachent à faire partager leur passion pour leur discipline. Leurs objectifs peuvent converger en donnant aux élèves l'envie d'apprendre et en leur faisant toucher du doigt l'intérêt de telle ou telle discipline scientifique.

Ange ANSOUR ajoute que le dispositif peut se déployer à différentes échelles, celle de la classe, celle d'un territoire ou celle d'une profession. Les méthodologies des co-laboratoires ont été largement éprouvées à l'université de Harvard (research & practice) où ces « écoles d'éducation » mêlent formation initiale et formation continue.

Un enseignant, directeur d'école, dit avoir découvert Les Savanturiers lors du festival Ludovia, qui a lieu chaque année en fin d'été et où de nombreux ateliers passionnants y sont présentés. Il ne peut être que séduit par une démarche telle que celle des Savanturiers et considère également qu'il y a une différence de philosophie entre un collectif et une communauté.

Sophie TARDY identifie une piste de proposition nouvelle dans la promotion des communautés pédagogiques qui travaillent avec la recherche, ce qui rejoint d'ailleurs le modèle des communautés d'apprentissage professionnel évoquées lors d'une précédente séance.

Il faut qu'un volet de la formation embrasse ce thème, considère le directeur d'école intervenu précédemment, en soulignant l'efficacité du dispositif, pour la réussite des élèves et pour les enseignants.

Ange ANSOUR souligne aussi qu'il n'est pas nécessaire, pour les enseignants, d'être « surinvestis » dans les projets de l'association. Ils choisissent l'objet de travail qui leur paraît le plus pertinent à un instant donné mais aussi leur niveau d'investissement dans ce travail, qui ne doit pas leur faire peur ni les décourager. Le cadre offre donc une certaine souplesse.

Un représentant du collège syndical voit un très grand intérêt dans ces communautés professionnelles. Le risque est néanmoins que les enseignants y voient un Everest et ne s'effraient d'un degré d'investissement qu'ils imaginent considérable. Cela plaide pour des projets gradués, qui leur permettent d'entrer dans le dispositif par une petite porte. Il y a là une condition importante de soutien de l'appétence des enseignants pour ce type de projet.

Les associations sont particulièrement précieuses de ce point de vue du fait de leur fonction de médiation et de leur capacité à proposer un cadre souple, adaptable à différents acteurs, souligne Sophie TARDY.

2. Favoriser le collectif et la coopération : l'expérience des Banques Populaires (groupe BPCE)

Christèle KILANI, directrice des ressources humaines de la Banque Populaire Aquitaine Centre Atlantique, déjà intervenue lors des Assises de la formation continue des professeurs, livre un témoignage sur la façon de favoriser le travail collectif et la coopération – sujets auxquels se sont attelés Natixis, la Caisse d'Épargne d'Île-de-France et les Banques Populaires, trois établissements par lesquels Christèle KILANI est passée.

Dans une banque de réseau qui couvre à la fois le marché des professionnels, celui des particuliers et celui des entreprises, la transmission et l'enrichissement des compétences se font beaucoup au travers d'outils de facilitation de l'intelligence collective et de la coopération, souligne Christèle KILANI.

Stimuler l'intelligence collective, faire en sorte que des liens se nouent hors de l'activité de travail quotidienne et faire monter chacun en compétence en s'appuyant sur les compétences des autres collaborateurs.

La première étape consiste à s'appuyer, lorsqu'elle existe, sur une culture du collectif. C'était le cas au sein des Banques Populaires, où la rémunération individuelle liée aux résultats est de nature collective et non individuelle, à la différence de nombreuses autres banques. La philosophie selon laquelle chacun a son rôle à jouer dans les résultats obtenus est donc solidement ancrée dans la culture de l'Entreprise, principe que les collaborateurs s'approprient d'autant plus aisément que la qualité de service apportée aux clients constitue une variable clé de l'activité. La culture d'entraide existe donc assez naturellement au sein des équipes mais il y avait une marche à franchir dans la mesure où chacun travaille au sein de

son agence ou de son territoire. Il est plus compliqué de donner du sens à une collaboration de travail à une échelle plus large.

Si, parmi les ingrédients de ce mode de travail figure la volonté de célébrer les succès collectifs, l'entreprise n'omet pas pour autant de saluer celui qui a fourni une contribution exceptionnelle, ce qui conduit à articuler la démarche collective et la reconnaissance que l'organisation doit à certains de ses collaborateurs. Une autre étape majeure a résidé dans la création de cercles managériaux, qui ont permis aux managers de prendre conscience, par la verbalisation, de la possibilité de travailler et développer les compétences nécessaires au collectif. Ils ont ainsi pu prendre conscience que la coopération pouvait leur apporter quelque chose de plus que la compétition – laquelle n'est évidemment pas absente dans ce type d'organisation.

Pour créer le désir de collaboration et la confiance qu'elle suppose, il faut aussi organiser la gouvernance des projets en ce sens, au travers de groupes projets dont le fonctionnement est soutenu par la planification de temps de collaboration, identifiés comme tels. L'expérience montre également qu'on ne peut créer de l'intelligence collective et de la confiance si on ne laisse pas aux personnes le temps de se rencontrer.

En pratique, ce dispositif de co-développement repose sur des groupes de cinq personnes au sein desquels chaque manager vient présenter une difficulté ou une expérience compliquée et reçoit les conseils, questionnements et analyses du groupe, lequel va l'aider à élaborer une solution qu'il pourra tester. Les managers se revoient jusqu'à ce que les cinq participants aient occupé tour à tour la position de client et de conseil pour les autres. Cette méthode est puissante car les managers apprennent bien mieux à travers cet échange de pratiques entre pairs que dans un cadre de formation plus formel, souligne Christèle KILANI.

3. Des projets de co-crédation artistique : les Concerts de Poche

Gisèle MAGNAN, directrice générale et directrice artistique des Concerts de Poche, indique avoir fondé cette association il y a quinze ans avec pour objectif de favoriser la rencontre entre les habitants de zones rurales ou de quartiers excentrés avec des artistes confirmés, jeunes ou moins jeunes, de la musique classique, du jazz et de l'opéra. Des liens nouveaux se nouent entre les habitants et avec les élèves à la faveur des projets conduits dans les écoles. Le dispositif repose sur des ateliers et des concerts qui sont indissociables. 2 000 ateliers sont organisés chaque année dans différentes structures (qui peuvent être éducatives, sociales ou médicales), dont 1 200 au sein des établissements scolaires. L'association est présente dans dix-huit académies. Tous les projets conduits en établissement scolaire placent les participants en situation d'être créateurs. 125 concerts ont lieu chaque année, par exemple dans des salles de fête, et les artistes de renom qui s'y produisent auront accompagné au préalable les élèves, durant plusieurs mois, dans la préparation de l'évènement. Des élèves menuisiers-agenceurs ont par exemple fabriqué des instruments à partir de matériaux de récupération et appris à jouer de ceux-ci durant toute une année scolaire. Une classe d'UPE2A (Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants) a, quant à elle, préparé durant plusieurs mois une prestation de chant choral qui présentait à la fois l'intérêt de tout projet artistique et celui de leur donner l'occasion de travailler sur la langue. Les projets de l'association reposent tous sur une pédagogie par imprégnation et une co-construction avec les élèves, les enseignants, les artistes et les médiateurs.

Alexia GOURINAL, chargée d'action culturelle et référente des projets des Concerts de Poche en Seine-et-Marne, souligne que l'association est en partenariat depuis trois ans avec le lycée professionnel de la Rochette. L'objectif est de faire monter les élèves sur scène, en première partie de la prestation d'un grand musicien, pour des « concerts de poche » qui consacrent une pratique artistique, durant six mois en amont.

Ingrid BOYER, professeure documentaliste au lycée professionnel Benjamin Franklin de la Rochette (Seine-et-Marne), observe qu'il est très important de s'appuyer sur une pratique qu'aiment déjà les élèves (par exemple la menuiserie) pour les amener à la pratique culturelle. La création d'un socle de confiance permet ensuite de les emmener très loin, à tel point que l'association et l'équipe enseignante ont décidé, cette année, de proposer la démarche à une classe de 3ème dont les élèves sont en difficulté sur le plan scolaire.

Le fait de poursuivre ce partenariat dans la durée permet aussi de créer des liens plus étroits, de développer la connaissance des métiers et de préparer des projets de plus en plus aboutis, se félicite Alexia GOURINAL.

Enfin, cette co-construction implique étroitement les localités qui accueillent ces projets : les projets ne pourraient voir le jour sans leur engagement et les territoires font partie intégrante du collectif qui fait naître les concerts, souligne Gisèle MAGNAN. Celle-ci se dit prête à mettre à la disposition des enseignants les données colligées sur les projets réussis afin de démultiplier plus aisément ces expériences, si l'atelier devait retenir cette proposition. La fondatrice de l'association est une ancienne pianiste concertiste mais l'émotion musicale ne constitue plus une finalité dans cette seconde carrière pour elle : il s'agit d'un outil au service de l'enrichissement des élèves, des enseignants et de leurs projets pédagogiques.

Une enseignante observe qu'il est délicat de conduire des projets artistiques en maternelle, à la différence des autres niveaux et se demande de quelle façon les associations pourraient intervenir en s'adaptant à ce public spécifique.

Gisèle MAGNAN convient que les Concerts de Poche interviennent moins en maternelle, principalement parce que les ateliers et concerts sont indissociables, étant entendu que la partie musicale des projets implique une préparation assez exigeante, qui convient mieux à des enfants de 7 ans et plus. L'intervention en maternelle est cependant tout à fait possible, pourvu que les artistes parviennent à canaliser l'imagination des enfants. Il peut s'agir par exemple d'ajouter une dimension musicale à une histoire que les enfants connaissent bien pour faire naître des émotions et travailler sur celles-ci d'une part, en leur permettant également de créer de la musique d'autre part.

4. Témoignage d'Amélie Mauresmo (ancienne numéro un mondiale de tennis et capitaine de l'équipe de France de Fed Cup)

Interrogé par Marcel RUFO quant à la place du leader et à la façon de gérer l'ego des champions qu'elle accompagne vers la réussite, Amélie MAURESMO, première joueuse française de l'ère moderne à être classée numéro un mondiale, dit avoir déjà eu à gérer un staff, durant sa carrière sportive, ce qui impliquait de composer avec des personnalités différentes mobilisées vers un objectif commun. Quant à son rôle de capitaine de l'équipe de France de Fed Cup, Amélie MAURESMO dit avoir bénéficié, au moment de faire ses premiers pas, d'un bilan de compétences. Par la suite, elle a toujours recherché l'adhésion, par des échanges en tête-à-tête ou par des discussions collectives, des sportifs qu'elle a eu à accompagner. Gérer les individualités n'est pas toujours aisé et il est arrivé qu'un membre de l'équipe ne s'inscrive pas dans l'esprit, dans les valeurs ou ne manifeste pas la rigueur qu'elle souhaitait, ce qui a pu la conduire à instaurer un cadre plus rigide dans l'intérêt du collectif. Ces compétences ne s'improvisent pas et s'apprennent. Devant la réticence à s'intégrer au groupe, se poser et écouter la personne permet souvent de faire tomber des barrières et de faire évoluer la situation, souligne-t-elle aussi.

Une représentante des élus évoquant la difficulté à communiquer et à nouer des échanges informels en cette période de crise sanitaire, Amélie MAURESMO convient que cette période crée des manques, d'autant plus que les sportifs ont souvent une grande sensibilité qui rend indispensables des contacts fréquents avec leur staff. Une autre difficulté de la période vient de l'absence de public alors que celui-ci, par les émotions qu'il manifeste, aide les sportifs à se dépasser.

Sophie TARDY propose que les membres de l'atelier réfléchissent à une « notation » des différentes propositions établies à ce jour, en répartissant 20 points entre les différentes propositions figurant dans la grille qui leur a été transmise à la veille de la séance.

III. Pause réflexive et retour sur les acteurs

1. Pourquoi développer les collectifs ?

Sophie TARDY souligne que le cadre disciplinaire est devenu trop étroit pour travailler par compétence, puisque tel est désormais l'enjeu des apprentissages. La place qui est à faire aux parcours éducatifs qui s'appuient sur les projets, comme l'a bien illustré l'expérience des Concerts de Poche, suppose aussi de travailler sur la dimension collective. A cela s'ajoute le besoin d'échanger et d'élaborer des stratégies pédagogiques concertées et partagées.

Le développement d'un collectif requiert une culture du projet et du partenariat, ainsi qu'une culture de l'inter-degré. Il nécessite bien sûr un consensus autour des objets de travail mais aussi un engagement des personnels – lequel transparaît de toutes les expériences décrites. Le collectif demande également

du temps (du temps en présentiel dans l'établissement, hors du face-à-face pédagogique) et des espaces dédiés, comme l'atelier l'avait déjà relevé.

2. Comment construire concrètement la coordination entre les parents et les enfants ? Le point de vue du collège des familles

« La question n'est plus de convaincre de la nécessité d'une coordination entre parents et enseignants mais d'en construire les conditions concrètes de mise en œuvre sans accroître encore la pression de la réussite scolaire sur la vie quotidienne des jeunes et de leurs familles », rappelle en introduction de cette séquence Sophie TARDY, citant les propos de Durning (2006).

Les parents ont de plus en plus l'impression de peiner à trouver leur place à l'école, souligne une représentante du collège des familles et élèves, qui ne se dit pas persuadée que le rôle des parents soit bien compris des enseignants et des personnels administratifs de l'Education nationale, particulièrement au collège et au lycée. Certes, ils sont présents dans de nombreuses instances (conseils d'école, conseil d'administration, CESC) mais les conseils d'administration tendent à devenir des chambres d'enregistrement où les sujets administratifs ont la part belle. Le projet d'établissement constituerait pourtant un support naturel d'échanges avec les familles, pourvu qu'il soit mieux travaillé et plus amplement communiqué, notamment en conseil d'administration.

Le rôle des parents pourrait également être précisé par une sorte de charte qui contiendrait des engagements réciproques, garantissant aux parents des temps d'échanges qu'ils doivent encore trop souvent réclamer à la communauté éducative.

Cette représentante juge également important d'organiser, autour du projet d'établissement, des événements auxquels les parents soient associés, ce qui peut prendre diverses formes et poursuivre différentes finalités (chorale, projet caritatif, etc.). L'Institution doit s'attacher à rendre ces projets attractifs pour susciter de façon volontaire – et non obligatoire – une participation des parents au collectif. Une attention particulière doit être prêtée au passage du niveau élémentaire au collège, car il n'est pas rare que le lien se rompe à ce moment-là.

Au sein de sa fédération en particulier, les parents se veulent des médiateurs et des courroies de transmission : ils ne sont pas seulement porteurs de revendications. Néanmoins l'information ne circule pas toujours comme ils le souhaiteraient, alors même que les outils numériques rendent aujourd'hui cette communication facile. Si l'heure doit en effet être au travail par compétences, cette ambition peine pour l'instant à trouver sa concrétisation. Il n'y a par exemple pas de suivi des compétences au collège. Les conseils de classe sont toujours organisés par discipline et le positionnement de l'élève au regard de ces compétences n'est généralement communiqué qu'en fin de 3ème, ce qui montre bien le besoin de communication et de transparence qui demeure, non pour permettre aux parents d'exercer une fonction de contrôle mais pour entretenir leur confiance.

Le CESC constitue un formidable collectif où peuvent naître des actions qui s'intègrent dans le parcours éducatif des élèves, observe un chef d'établissement. Lorsque cette instance fonctionne, l'apport des parents y est essentiel. A l'inverse, il est vrai que le Conseil d'administration est devenu une chambre d'enregistrement où les sujets pédagogiques sont réduits à la portion congrue. Néanmoins, avant le Conseil d'administration, le conseil pédagogique ou la commission permanente peuvent être réunis par le chef d'établissement afin d'échanger avec les parents. Ce participant convient enfin de la nécessité d'associer les parents au projet d'établissement. Il ajoute, à titre personnel, que les freins ne viennent pas nécessairement, à cet égard, des directions d'établissement.

Un autre représentant de l'encadrement se dit convaincu des vertus de la coéducation. Les parents ont leur place dans un tel dispositif mais leur rôle n'est pas dans la cogestion ni la co-évaluation, affirme-t-il.

La représentante du collège des familles et élèves n'en disconvient pas. C'est la raison pour laquelle il faut définir les règles du jeu en début d'année.

Le même représentant de l'encadrement souligne que c'est précisément ce qui a été fait dans son établissement, où une charte de communication a été diffusée en début d'année afin de préciser, à l'intention des familles, de quelle façon la communication avec elles allait s'organiser tout au long de l'année.

Elargissant le propos, Marcel RUF0 considère que l'atelier touche ici une dimension très importante liée au pouvoir. De même que le secret médical constitue une façon d'utiliser un pouvoir, les enseignants détiennent un pouvoir très fort, qui doit s'exercer de manière démocratique et sans

fermeture. C'est une condition pour que les familles ne craignent pas de se heurter à un pouvoir supérieur au leur.

Un directeur d'école REP+ assure que ce n'est pas seulement au collège et au lycée que le dialogue avec les parents peine à s'instaurer. Il a tenté beaucoup de choses en la matière (café des parents, réunions, fêtes d'école) mais doit bien constater qu'un fossé existe entre les professeurs (qui sont bac+5) et des parents d'élèves qui sont souvent, dans son établissement, issus de milieux défavorisés. On ne parle pas à un parent d'élève de milieu défavorisé de la même façon qu'à des parents qui ont fait cinq ans d'études supérieures et peut-être y a-t-il là aussi des axes de progrès, car les enseignants donnent parfois l'impression de donner des leçons aux parents d'élèves, alors même que tous ont une préoccupation commune (la réussite des élèves). Les parents d'élèves rechignent parfois à venir à l'école en raison de souvenirs personnels négatifs. Ce n'est qu'un des aspects pour lesquels il faut sensibiliser les enseignants à la manière de communiquer avec les parents. Outre la confiance, qui est primordiale, les parents ne doivent pas se sentir jugés.

Marcel RUFO souscrit pleinement à cette analyse et propose que des exposés soient organisés, au cours desquels des enseignants viendraient apprendre des choses en même temps que les parents. La culture serait ainsi le dénominateur commun au sein d'universités populaires (organisées par des collectifs) qui fourniraient à la fois l'occasion d'apprendre et de nouer des liens.

3. Le collège des élus : témoignage d'une élue du Val-de-Marne

Une représentante du collège des collectivités et des élus, conseillère municipale d'une commune du Val-de-Marne, avocate, fille d'enseignant et ancienne représentante d'un syndicat lycéen et étudiant, dit avoir constaté que les solutions venaient souvent de la communication. Elle entend la crainte, émise par des enseignants, selon laquelle les parents seraient des utilisateurs de l'Education nationale. Elle ne partage pas cette crainte car elle regrette surtout que les parents se tiennent éloignés de l'école. Il y va aussi de la vivacité de la démocratie car le collectif et le vivre ensemble constituent des moyens pour former de futurs citoyens. A titre d'illustration, exposer des travaux d'élèves dans la mairie constitue un moyen de valoriser leurs travaux. Dans d'autres communes, les élus ont souhaité que des élèves chantent lors de commémorations. Il existe aussi des conseils municipaux de jeunes permettant à ceux-ci d'apprendre les rouages de la démocratie, même s'il faut soigneusement encadrer ces dispositifs afin d'éviter des dérives que cette élue a constatées dans sa ville (par exemple la distribution de bonbons aux enfants pour influencer certaines de leurs décisions).

Dans sa ville, note la représentante du collège des collectivités et des élus, l'adjointe à la famille avait pris l'habitude, lors de la précédente mandature, d'organiser des réunions avec les parents à la veille de toutes les vacances scolaires. Ces rencontres peuvent parfois ressembler à des défouloirs et les parents s'y expriment parfois de façon maladroite mais ces échanges fournissent aussi l'occasion de recueillir des avis précieux permettant d'améliorer certains dispositifs. Les fêtes de fin d'année (ou kermesses) constituent d'autres moments importants dans la vie de l'école, et la présence du maire témoigne de l'intérêt porté par l'ensemble de la société à la vie des écoliers. La représentante souligne aussi l'intérêt d'initiatives telles que le jardinage collectif, qui donne l'occasion aux élèves de se mobiliser en faveur de l'écologie et de les éveiller à ses enjeux.

Certes, il y a des parents qui ne viendront jamais à l'école. Il importe néanmoins de les inviter et qu'ils sachent qu'ils sont les bienvenus. C'est la raison pour laquelle la représentante du collège des collectivités et des élus plaide pour l'organisation de rencontres avec les parents, « même si personne ne vient ».

L'évaluation joue un rôle très important et doit s'appliquer tous azimuts, dans une logique de « 360 » : elle doit par exemple permettre aux parents de savoir que leur attitude n'est pas jugée adéquate par la communauté éducative, si tel est le cas, de même que les élus doivent savoir de quelle façon leur action est perçue. La représentante déplore enfin – non sans reconnaître la nécessité de certaines règles telles que la fourniture d'un extrait de casier judiciaire, avant d'entrer dans l'école – la rigidité du système, qui laisse souvent à la porte de l'école nombre d'initiatives intéressantes portées par des forces vives.

Rappelant que le fonctionnement et le bâti scolaire de l'école sont de la responsabilité des élus de proximité, Marcel RUFO se demande comment obtenir la même proximité pour le collège et le lycée, étant entendu que la question se pose de façon très différente en milieu rural et dans les villes. Il a par ailleurs constaté que les responsables politiques intervenaient beaucoup dans l'organisation du périscolaire pour des considérations purement politiques, ce qui peut priver l'école de propositions qui

seraient pourtant profitables aux élèves. Il suggère enfin qu'un collectif d'élèves se greffe aux collectifs pédagogiques.

La représentante du collège des collectivités et des élus juge important de faire participer les élèves à différentes institutions, par exemple à travers la visite du conseil départemental ou régional. Elle assure que les élus parviennent fréquemment à un consensus autour de l'école, tant la question est d'intérêt général. Si les positions politiques peuvent créer des clivages, ceux-ci se manifestent principalement au moment d'apprécier la part du budget alloué à l'école, moins sur des questions qui touchent au fonctionnement quotidien des établissements.

La municipalité a un rôle considérable à jouer dans l'articulation entre les familles, les enfants et l'école, considère une représentante du monde associatif et économique,

Un représentant de l'encadrement mentionne l'initiative « électeurs en herbe » (placée sous le haut patronage de l'Education nationale), qui encadre l'intervention des politiques dans l'établissement de façon tout à fait pertinente.

IV. Examen des propositions de l'atelier

1. Méthode

Sophie TARDY propose que l'atelier se focalise sur les propositions identifiées à ce stade (sur lesquelles les participants ont pu voter en amont) afin de retenir des propositions concrètes mais aussi des recommandations et des bonnes pratiques, en s'efforçant de ne pas reproduire l'existant – à moins de préciser de quelle façon il faut le faire évoluer.

Chaque proposition sera passée au crible d'un certain nombre de critères :

- leur impact sur le système éducatif et sur la réussite des élèves ;
- leur impact sur le bien-être des enseignants et leurs conditions de travail ;
- la nécessité de répondre à un besoin ou à une attente ;
- leur acceptabilité ;
- leur faisabilité ;
- leur simplicité de mise en œuvre ;
- leur coût.

2. Revue des propositions

Parmi les propositions recueillant le plus de suffrages, celle qui arrive en tête (32 points) consiste à inscrire du temps collectif par niveau ou par discipline, une fois par période, animé par le directeur/chef d'établissement autour d'un défi commun.

Son impact serait important sur la réussite des élèves, de même que sur la cohésion d'équipe et sur le sentiment d'appartenance. Son acceptabilité paraît très bonne. Quant à son délai de mise en œuvre et à son coût, ces aspects nécessiteraient une expertise que l'atelier n'aura pas le temps de mobiliser mais pourront être éclairés a posteriori.

Une enseignante souligne que les enseignants doivent retrouver une liberté quant à la possibilité qu'ils ont de se réunir. L'animation de ce temps collectif par le chef d'établissement réintroduirait, à cet égard, une verticalité qui pourrait nuire à cette proposition.

Sophie TARDY entend cette objection mais souligne que le chef d'établissement doit être impliqué. Il peut néanmoins s'agir d'un mode de fonctionnement horizontal et non d'un pilotage vertical. Elle propose de retenir que ce temps collectif serait « impulsé », et non animé, par le chef d'établissement, étant entendu que l'initiative de ce moment peut venir des enseignants mais doit ensuite être appropriée par le directeur d'établissement.

Le rôle du chef d'établissement est éminent, convient un membre du collège syndical. Pour autant, dans l'enseignement agricole public, le chef d'établissement ne préside pas le conseil d'administration, et la Terre ne s'arrête pas de tourner, observe-t-il.

La deuxième proposition ex aequo, avec 32 points recueillis, vise à inscrire les pratiques collectives (co-construction, etc.) dans la formation initiale et continue des professeurs. Puis vient la proposition consistant à inscrire un stage de pilotage des collectifs au sein d'un collectif de travail dans la formation initiale des professeurs et de celle des personnels d'encadrement.

Si plusieurs participants considèrent que ces deux propositions pourraient fusionner pour n'en former une seule, d'autres participants font observer que le pilotage constitue une dimension particulière du fonctionnement des collectifs, ce qui plaide à leurs yeux pour le maintien d'une recommandation spécifique sur ce point.

Plusieurs participants soulignent aussi la nécessité de former aux pratiques collectives les personnels d'encadrement et les autres personnels (CPE, psychologues de l'Education nationale, etc.), et pas seulement les enseignants.

Sophie TARDY souscrit pleinement à cette remarque. La proposition sera complétée en ce sens.

La proposition suivante a pour objectif de faire du projet d'école ou d'établissement un véritable outil fonctionnel pour les collectifs.

Si cet outil a tout son intérêt, convient une enseignante, il doit être refondu en veillant à ce qu'il fournisse une visibilité sur les collectifs existants au sein d'un établissement. Cela permettrait de veiller à ce que le nombre de collectifs ne soit pas excessif. Ce travail doit bien sûr être conduit en concertation avec toute la communauté éducative (principalement dans le second degré).

Un membre du collège syndical se dit néanmoins attaché au maintien du terme « fonctionnel », car les projets d'établissement sont parfois devenus des catalogues à la Prévert qui ont perdu leur caractère fonctionnel, croulant sous un trop grand nombre de priorités.

Après un court débat, la proposition devient « faire du projet d'école ou d'établissement un outil fonctionnel incluant l'ensemble des acteurs (parents, associations, politiques) ».

Puis vient la proposition visant à organiser des rencontres par période, pour chaque établissement, entre directeurs, professeurs, parents et experts (pédopsychiatres, orthophonistes, sciences humaines, juristes) autour du développement de l'enfant, du handicap, addictions, harcèlement, etc.). Il s'agirait de mettre en commun les expertises des professionnels et des professeurs autour de questions qui intéressent également les parents et toute la communauté éducative.

Une représentante du collège syndical juge important d'indiquer clairement que ce type de réunion ne peut avoir lieu que sur la base du volontariat, tant la possibilité de l'organiser dépendra notamment des ressources de l'établissement.

Sophie TARDY en convient, sauf à considérer que chacun, dans une commune ou dans un réseau d'établissements, peut prendre en charge de façon tournante l'organisation de cette rencontre. Il pourrait être créé un réseau d'experts afin de contacter ceux-ci facilement et de disposer d'un vivier de ressources.

Marcel RUFO note que des conférences en ligne pourraient être proposées par des experts, de sorte que chacun puisse s'y inscrire, où qu'il se trouve, y compris dans un lieu éloigné. De ce point de vue, le numérique peut « égaliser » les chances de la ruralité et des métropoles.

Une autre proposition se donne pour objet de créer un espace convivial adapté à l'accueil des parents dans les écoles et établissements ou par réseau/tiers lieux ? (proposition qui est également portée par un autre atelier).

Puis vient la proposition visant à lever le secret médical et scolaire dans le cadre de collectifs AESH, pédopsychiatres, professeurs, parents.

Sur ce point, Marcel RUFO considère qu'il faut passer du secret médical au secret partagé, avec l'accord de la communauté médicale et des parents. Il propose d'interroger par courrier, au nom de l'atelier, le président du Conseil de l'Ordre national des médecins afin de connaître sa position à ce sujet.

Sophie TARDY en convient.

Un participant, représentant du collège syndical, fait part d'une position différente tant le secret médical est sacré dans notre pays. Sa levée serait, à l'évidence, utile dans de nombreux cas mais cette proposition risque de se heurter à des obstacles déontologiques et non seulement juridiques.

Marcel RUFO n'en disconvient pas. Il pourrait être convenu de graduer la divulgation d'informations de nature médicale de façon à ne communiquer que les informations minimales permettant d'éclairer le collectif.

La proposition suivante, dans l'ordre décroissant du vote des membres de l'atelier, aurait pour objectif de créer des missions ou postes d'accompagnement des collectifs pour les enseignants.

Une autre proposition consisterait à inscrire deux heures par période d'observation entre pairs avec une décharge de classe régulière et création d'une brigade dédiée. Elle répondrait à un besoin déjà nettement identifié, souligne Sophie TARDY.

Un représentant du collège syndical insiste sur le caractère non obligatoire de ce moment entre pairs. Il plaide aussi pour le choix d'un autre vocable que celui de brigade, qui risque de susciter des incompréhensions.

Une représentante du collège syndical va dans le même sens. Elle craint aussi que retenir d'emblée le principe de deux heures par période d'observation ne soit à la fois trop ambitieux et trop contraignant.

Une représentante de l'encadrement propose de reformuler cette proposition en indiquant « faciliter de temps d'observation entre pairs en formation continue, par la mobilisation de personnels remplaçants ».

Si cette idée relève bien, dans son principe, de la formation, elle ne peut s'apparenter à un module de formation, observe Sophie TARDY, d'autant plus qu'il s'agit d'inscrire ce moment entre pairs dans le fonctionnement courant de la classe.

C'est déjà ce qui se produit dans le cadre du Plan français et du Plan mathématiques dans le premier degré, note une participante.

Une enseignante signale que le lycée professionnel a déjà de multiples expériences de cette nature, ne serait-ce que par la communication systématique, auprès de ses pairs, dans l'établissement, des projets auxquels participe un enseignant, ce qui peut susciter l'intérêt de ses collègues. La co-intervention, introduite non sans difficultés en 2019, a également pour principe d'articuler l'intervention de deux enseignants dans une visée pédagogique déterminée.

Un principal de collège suggère, pour contourner les difficultés évoquées, d'obliger les directions à tout mettre en œuvre pour que cette période d'observation puisse avoir lieu.

Sophie TARDY retient cette suggestion.

La proposition suivante est libellée ainsi : deux heures par période, de la maternelle à la terminale consacrées à des projets collectifs liés à l'engagement citoyen des jeunes pour les professeurs et les élèves.

Une participante, membre du collège des élus, suggère de retenir la notion d'éveil citoyen plutôt que celle d'engagement.

Sophie TARDY estime que si la notion d'éveil s'applique aux plus jeunes, les élèves peuvent agir à un âge plus élevé. Cette action leur permettra d'ailleurs d'acquérir des compétences d'organisation qui leur seront utiles dans le monde du travail.

Une représentante d'organisation syndicale estime qu'il pourrait être garanti à tous les élèves de participer à un projet d'engagement citoyen, sans nécessairement enserrer cette participation dans une contrainte de deux heures par période afin de laisser davantage de souplesse aux acteurs quant aux modalités.

Sophie TARDY propose d'indiquer « garantir un projet d'éveil ou d'engagement citoyen par cycle pour chaque élève », ce qui ne ferait pas peser un poids trop lourd sur l'Institution ni sur les équipes.

Une enseignante note que les enseignants du deuxième et du troisième cycle, dans le premier degré, rédigent régulièrement les « parcours citoyens ». L'initiative proposée pourrait s'inscrire dans ce cadre, qui donne lieu à des projets menés, par exemple, avec les communes et avec les maisons de retraite.

Sophie TARDY en déduit que la proposition risque de se superposer à un dispositif existant, ce que l'atelier souhaite éviter. Aussi propose-t-elle de faire expertiser cette proposition afin de prendre la mesure exacte de ce qui est fait dans le cadre de ce parcours citoyen.

Une représentante de l'encadrement ne se dit pas partisane du clivage évoqué entre l'enfant, à la maternelle, qui s'éveillerait à la citoyenneté, tandis que l'élève un peu plus âgé s'y engagerait. Cette dichotomie serait artificielle à ses yeux et ne correspondrait pas à la réalité de ce qu'est un enfant. Cette

proposition vise l'ouverture à des valeurs citoyennes par des actions concrètes, ce qui peut se traduire par des projets de multiples natures.

Sophie TARDY souligne aussi que c'est là que peut prendre tout son sens l'intervention d'acteurs tels que les collectivités, les parents et les partenaires extérieurs de l'école.

Une représentante du monde associatif se félicite que cette proposition prévoie la participation des élèves à ce type d'action de la maternelle à la terminale, ce qui induit effectivement une notion de parcours citoyen, de même qu'il existe un parcours d'éducation artistique et culturelle.

La proposition suivante a pour objet d'inscrire une séance de co-enseignement par période pour tous les enseignants. Le co-enseignement paraît moins plébiscité que la co-intervention, constate Sophie TARDY.

Là aussi, la proposition pourrait s'adresser particulièrement aux directions d'établissement, note un encadrant, puisqu'il s'agit avant tout de créer les conditions favorables à ces co-interventions, dans la construction des emplois du temps, au second degré, lorsqu'elles ne sont pas déjà prévues par le projet d'établissement.

Un membre du collège syndical observe que la co-intervention peut apporter un soutien à l'enseignant en renforçant ses objectifs pédagogiques. Il voit là un élément potentiellement important en termes de bien-être au travail.

En lycée professionnel, où la co-intervention a été institutionnalisée, elle a été mal vécue au départ, du fait qu'elle était introduite comme une obligation, rappelle une représentante du collège syndical. Son apport sera extrêmement différent si c'est une option et si les enseignants sont libres de s'inscrire dans ce cadre.

La proposition visant à « concevoir l'aménagement des futurs établissements et écoles en tenant compte des collectifs » a recueilli dix points, observe Sophie TARDY. Elle fait écho à un besoin que l'atelier avait identifié dès ses premiers échanges.

Un encadrant souligne que cette proposition doit englober les nouvelles constructions mais aussi les réhabilitations et les travaux de réaménagement réalisés à la demande des établissements. Dans son établissement, avant la réfection des salles de sciences, les enseignants avaient formulé une demande de paillasse mobiles sur roulettes. Cette proposition a été retenue. Le département a modifié en conséquence son cahier des charges et propose désormais des aménagements modulaires pour les salles de sciences afin d'accompagner les nouvelles pratiques pédagogiques.

Marcel RUFO se demande si, dans une logique décentralisatrice, chaque région et chaque établissement ou chaque collectif de professeurs ne pourrait aménager son espace de travail comme l'on aménage son habitat.

Sophie TARDY prend note de cette proposition.

La proposition suivante consistant à généraliser les projets tels que les chorales d'écoles dans les salles municipales, les rallyes sportifs, etc., une élue considère qu'il faut avant tout communiquer sur ce qui est fait. Une représentante du monde associatif va dans le même sens et considère que cette proposition ne révolutionnera pas les choses. Elle rappelle par ailleurs l'existence du Plan Chorale,

Une autre proposition a pour objet d'organiser des rencontres plus fréquentes avec les associations de parents d'élèves, les élus et les directeurs d'école.

La proposition suivante visant à inscrire des modalités de pilotage partagé ou de co-pilotage entre les personnels de direction et les inspecteurs, un représentant d'organisation syndicale souligne que les relations ne sont pas toujours faciles entre les chefs d'établissement et les inspecteurs. On attend des IPR qu'ils soient les conseillers des enseignants mais ils n'ont pas toujours la culture de l'établissement. Ce pilotage partagé ne constitue pas une priorité aux yeux de ce participant.

Sophie TARDY en prend note. La proposition suivante, qui consiste à créer des postes fléchés "pratiques innovantes et collectives" pour favoriser la stabilité des équipes, n'a pas non plus reçu un nombre élevé de suffrages, raison pour laquelle elle propose de ne pas la retenir.

La dernière proposition du classement obtenu après le vote des membres de l'atelier, « bannir les acronymes professionnels dans les échanges entre les parents et les partenaires de l'école », constitue plutôt une recommandation et sera retenue comme telle, indique Sophie TARDY.

Pour un représentant d'organisation syndicale, l'atelier a oublié, à ses yeux, deux éléments importants : garantir la possibilité d'exercer des missions particulières en décharge de service, d'une part, et, dans le premier degré, réintroduire le dispositif « plus de maîtres que de classes » d'autre part.

Une encadrante dans le premier degré rappelle que ce dispositif avait été mis en place avant le dédoublement des classes. Elle a pu voir fonctionner ces deux principes et assure que les classes dédoublées apportent une satisfaction professionnelle bien supérieure aux enseignants

Sophie TARDY remercie, au terme de ces quatre séances, l'ensemble des participants pour leur engagement, leur enthousiasme et pour la qualité des échanges. Ils portent les collectifs avec hauteur de vue et abnégation, souligne-t-elle.

Marcel RUFO se joint à ces remerciements et souligne le plaisir qu'il a eu à travailler avec tous les membres de l'atelier. Il assure rester à la disposition de chacun, même à distance, pour poursuivre ces échanges le cas échéant.

Mobilités

Reconnaissance

Valeurs
républicaines

Coopération



LEVIER COOPÉRATION

Atelier formation

Président : Boris Cyrulnik

Secrétaire général : Franck Brillet

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 1

I. Présentation du Grenelle et de l'atelier

L'atelier débute à 13 heures 30.

Franck BRILLET, inspecteur général de l'Education et secrétaire général de l'atelier, souligne que lorsqu'il a été sollicité, avec Boris Cyrulnik, pour animer cet atelier, il ignorait que les récents événements mettraient autant en avant le rôle de l'école. Les attentes vis-à-vis de l'école sont nombreuses, mais au-delà des programmes, l'école tire sa force de l'engagement des personnels qu'il convient de recruter, fidéliser et former.

Cette première rencontre vise à se connaître les uns les autres, avoir une idée précise de ce qui se fait en matière de formation initiale et continue, avoir une connaissance des principaux systèmes de formation européens et dans un dernier temps, identifier les principaux axes et thèmes sur lesquels l'atelier travaillera lors de ses prochaines séances.

Le Grenelle de l'éducation s'inscrit dans un contexte inédit, de par les tristes événements, mais aussi du fait de l'important chantier de revalorisation des professeurs initié lors des débats sur la réforme des retraites, de la prise de conscience lors du confinement de la place de l'école et de la volonté d'accompagner et protéger les personnels dans l'exercice de leur mission.

Ce Grenelle repose sur trois niveaux de concertation :

- un dialogue social avec les syndicats ;
- des échanges avec les experts à travers les Etats généraux du numérique de Poitiers et le colloque international sur Le Professeur du XXI^e siècle, organisé le 1er décembre au Collège de France
- une concertation avec la société et le monde éducatif, via le Grenelle de l'éducation.

Ce Grenelle est structuré en trois axes : la reconnaissance, la coopération et l'ouverture, eux-mêmes articulés en trois thématiques. Chacun des dix ateliers regroupe entre 15 et 20 personnes, avec un président issu de la société civile et un secrétaire général issu de l'inspection générale. La composition a respecté un principe d'une participation plurielle : les organisations syndicales, le collège des professeurs, l'encadrement, les familles et les élèves, le monde associatif et économique, voire des élus et collectivités.

Après un tour de table des différents participants, Franck BRILLET rappelle que ces ateliers ont pour objectif de proposer, via un processus élargi de concertation, des actions visant à améliorer la qualité du service public de l'Education. Les ateliers doivent déboucher sur des propositions extrêmement concrètes.

En termes de calendrier, le Grenelle de l'Education a été lancé le 15 octobre par le ministre. Les ateliers démarrent et se clôtureront le 18 décembre pour une remise des propositions en janvier. Sur cette base, le ministre tiendra une conférence de clôture en février.

S'agissant de l'organisation, l'atelier se tiendra en distanciel, avec un espace de partage des documents. Chaque séance sera organisée de la même façon : des matinales ouvertes au public et des après-midis réservés aux membres uniquement. Quatre réunions (9 novembre, 16 novembre, 23 novembre et 7 décembre) et une visite en académie (30 novembre) – en l'occurrence dans l'Académie de Caen – étaient programmées. Compte tenu du contexte, cette visite sera très certainement organisée en distanciel.

La séance d'aujourd'hui vise à proposer des experts pour les matinales. Quelques experts ont déjà donné leur accord, mais les membres sont également invités à proposer d'autres intervenants pour nourrir les débats, à raison de trois à quatre personnes par réunion. Cette séance a également pour but de déterminer les thèmes de travail des quatre réunions de l'après-midi.

II. Introduction du président : Le plaisir de faire l'effort d'apprendre

Le Président de l'atelier, Boris CYRULNIK observe que par le passé, l'école posait le problème du plaisir et de l'effort. A l'époque, l'idée était répandue que le plaisir encourage à la paresse. Il fallait donc « cravacher » l'enfant pour qu'il comprenne. Ces méthodes pédagogiques ne sont plus acceptées aujourd'hui. Le plaisir et l'effort peuvent être associés. Plaisir et déplaisir parcourent d'ailleurs différentes zones cérébrales, mais les deux circuits sont liés.

Il apparaît que les cultures qui ont privilégié les plaisirs faciles (sieste, laisser-aller, etc.) connaissent un pic de suicides alors que dans celles qui ont plébiscité l'effort, les individus se sentent souvent beaucoup mieux.

Les pays d'Europe du Nord ont déjà engagé une réforme en ce sens. L'entrée en maternelle a été retardée et les enfants affichent d'excellents résultats à l'enquête PISA. Depuis que l'apprentissage a ralenti, l'illettrisme a presque disparu, la psychopathie a beaucoup régressé et les suicides d'adolescents ont diminué de 40 %. La lenteur des pays du Nord apprend aux enfants le plaisir d'apprendre.

Au Japon, au contraire, les enfants sont sur-stimulés avec une école publique la journée et une école privée le soir. Quelques-uns tiennent le coup et affichent des performances scolaires stupéfiantes, mais la plupart craquent. Des enfants décrochent, s'isolent et se coupent totalement de toute relation amicale, sexuelle, etc., et ce phénomène tend à apparaître au Canada, aux Etats-Unis et même en France.

Les parents ont une importance plus grande qu'on l'imagine dans les résultats scolaires, de par la communication de leurs émotions. Lorsque les parents sont stressés ou malheureux, ils transmettent ce stress à l'enfant, provoquant un effet inhibiteur. Les familles participent par les processus de bien-être. Une famille décontractée, parce que sécurisée, devient sécurisante pour les enfants et cette décontraction donne aux enfants le plaisir d'apprendre. Le sentiment de sécurité et de confiance de la famille sécurise l'enfant et lui donne le plaisir de faire l'effort d'apprendre. Il faut donc coopérer avec les familles et expliquer cette nouvelle relation.

Dans les années 50, les instituteurs étaient vénérés. Leur parole était d'or et cette estime leur donnait un grand pouvoir sur les enfants. Or depuis quelques années, les professeurs des écoles sont agressés, critiqués et plus du tout vénérés. Il y a donc une nouvelle école à inventer.

Après-guerre, il suffisait d'apprendre à lire et compter. Après le certificat d'études, les jeunes partaient travailler. Aujourd'hui, les jeunes entrent dans l'aventure sociale entre 24 et 27 ans. Un ralentissement des premières années d'apprentissage n'aurait donc pas d'importance majeure, puisqu'une fille sur deux qui arrive au monde aujourd'hui sera centenaire.

Aujourd'hui, l'école fait la nouvelle hiérarchie sociale et entretient la répétition des classes. L'ancienne école a organisé un clivage entre un top d'enfants éblouissants et une base de plus en plus larguée, en proie à des gourous, et l'on voit réapparaître la haine des élites. C'est dans les familles que s'acquièrent les facteurs de protection ou de vulnérabilité. Or il apparaît que les enfants des quartiers imprégnés de culture entrent à l'école à trois ans avec un stock de 1 000 mots quand les enfants des quartiers moins favorisés n'y entrent qu'avec un stock de 300 mots.

L'apprentissage est lié aux émotions. Or les émotions se contrôlent par la relation individuelle, l'ambiance dans les classes et la communication avec les familles.

Pour réformer l'école, les pays du Nord formulent les propositions suivantes :

- sécuriser les enseignants ;
- responsabiliser les enfants ;
- inviter les parents ;
- énoncer les règlements ;
- afficher les projets ;
- commenter les attitudes morales ;
- éviter les étiquettes.

L'enseignant doit apprendre à se présenter en tant que base de sécurité. Pour cela, il doit être lui-même sécurisé. Le sport a également un impact beaucoup plus important qu'on le croit. L'effort physique est en effet un excellent stimulant cérébral, comme la musique ou l'activité artistique. La musique permet aussi de sociabiliser les enfants, de créer un sentiment d'appartenance à un groupe, ce qui est très stimulant pour les résultats scolaires. Dans le cadre du conflit qui s'installe sur la laïcité, donner la parole à toutes les religions permet aussi d'en faire une activité culturelle.

Enfin, la lenteur est un facteur d'apprentissage dans une culture où les femmes et les hommes ont une espérance de vie de plus en plus longue. Elle représente un facteur de protection, un renforçateur de l'estime de soi. Sécuriser les enseignants permet de les transformer en base de sécurité.

Franck BRILLET souhaite savoir si le plaisir d'apprendre est lié au métier.

Boris CYRULNIK répond que le plaisir de faire l'effort d'apprendre vient du sentiment de familiarité, d'appartenance et de sens. La solitude démotive. Il faut des rencontres, des éclats de rire, des disputes. Comme le souligne Francis Eustache, il n'existe pas d'apprentissage sans émotion. Le sens est tout aussi important. Le sens que l'on donne aux faits modifie la façon dont on ressent ces derniers. Si une souffrance a un sens, l'individu a tendance à l'accepter.

Interrogé sur la formation initiale et continue actuelle des enseignants, Boris CYRULNIK rappelle que la formation dure toute une vie. Génétiquement, l'homme peut espérer vivre 120 ans et va continuer d'apprendre toute sa vie. Certes, les personnes âgées ont une mémoire moins vive que les plus jeunes, mais leurs résultats sont tout aussi brillants.

La principale critique à l'égard du système réside dans la fragmentation du savoir. Cette fragmentation permet certes d'obtenir de meilleurs résultats scolaires, mais elle empêche la compréhension. Par cette fragmentation, on altère encore les enfants qui n'ont pas confiance en eux.

Les récits culturels doivent mettre en lumière les « Monsieur Germain », car cela permet d'avoir une vision plus globale. L'enseignant sécurisé par sa formation, son groupe, ses conditions de travail deviendra sécurisant pour l'enfant. Dès lors, il est possible de responsabiliser l'enfant, comme le font les pays du Nord. Contrairement au slogan célèbre de mai 68, l'interdit est une structure qui socialise.

Un représentant du collège des syndicats se demande si la sécurisation de l'enseignant, vue comme un facteur de progrès de l'élève, passe aussi par un niveau de connaissance plus important de l'enseignant.

Boris CYRULNIK remarque que les enfants ne s'attachent pas forcément à celui ou celle qui a les plus hauts diplômes, mais à celui ou celle qui sait établir une relation sécurisante. Dans l'ensemble, les enseignants ont un bon niveau universitaire, mais ils ne se sont pas entraînés à l'aptitude relationnelle, ne savent pas parler aux enfants.

Sur le terrain, certains professeurs galvanisent les enfants. Une expérimentation de terrain a montré qu'un professeur de philosophie changeait de posture pour trouver une autre porte d'entrée dans le monde de l'enfant, suscitant des vocations pour la philosophie parmi ses élèves, alors que le professeur de mathématiques reprenait la même explication lorsque l'enfant disait qu'il n'avait pas compris, alimentant la peur pour cette matière.

Une représentante de l'opérateur observe que la fragmentation des savoirs est néfaste pour les plus fragiles. Pourtant, les enseignants sont recrutés sur une excellence universitaire. Elle s'interroge sur cette contradiction. Toutes les tentatives d'élargissement des formations autour de la relation se heurtent au fait que les recrutements s'appuient uniquement sur l'excellence. In fine, le système scolaire n'aurait-il pas bien fait sa mue entre instruction et éducation ?

La connaissance de terrain n'est pas forcément la connaissance de laboratoire. Les pays d'Europe du Nord ont bâti des programmes beaucoup plus transversaux. En France, certains professeurs des écoles ont un master 2, mais n'ont jamais tenu un enfant dans leurs bras. Une réforme apparaît donc nécessaire. Les cités éducatives, par exemple, proposent des méthodes éducatives beaucoup moins fragmentées.

Une représentante du collège des professeurs observe que les enseignants des lycées professionnels sont amenés à enseigner plusieurs disciplines. Il en ressort un plus fort attachement des élèves et donc plus de réussite.

Une représentante du collège monde associatif et économique signale qu'elle avait quitté l'enseignement après avoir constaté qu'elle préparait les élèves à un monde qu'elle ne connaissait pas. Trente ans plus tard, elle a été touchée par le malaise des professeurs. Intervenant dans des lycées

professionnels, elle a constaté que les jeunes, contrairement à ce que véhiculent les médias, ne demandent qu'une chose : être aidés et cette attente est encore plus forte aujourd'hui que voilà trente ans.

Boris CYRULNIK partage ce constat et remarque qu'il en est de même pour la médecine. Ses études ont constitué l'un des plus beaux moments de sa vie, même s'il était épuisé par les gardes incessantes, car les étudiants étaient unis et solidaires. Dans la période récente, il a été saisi par l'amertume, l'acrimonie des relations quotidiennes. Pour lui, ce changement est dû à la fragmentation, la compétition.

Un enfant peut être nul à un moment de son développement, parce qu'il a été malade, parce que ses parents sont en conflit et dès l'instant où il est sécurisé par une rencontre, un tuteur de résilience, il peut rattraper son retard en quelques mois. C'est avant tout la sécurisation qui donne le plaisir de faire un effort.

Un représentant du collège encadrement demande si ce qui donne le plaisir de l'effort chez les adultes repose sur les mêmes ressorts que chez les enfants.

Boris CYRULNIK indique qu'au Canada ou en Suède, on observe que le ralentissement de l'apprentissage renforce les résultats. Il faut respecter des rythmes d'apprentissage, comme pour les entraînements sportifs.

Un représentant du collège des familles évoque la réaction d'une mère à l'issue d'une réunion avec les professeurs. Un seul professeur avait vu que son fils, ancien bon élève qui avait de mauvais résultats scolaires, souffrait d'une dépression. Par sa formation au scoutisme, ce professeur avait compris qu'il fallait regarder l'enfant dans sa globalité. Il s'interroge sur la possibilité de créer une culture commune entre les enseignants et les éducateurs. Lorsqu'ils arrivent en France, les élèves étrangers éprouvent aussi de grandes difficultés avec le lycée, où le système est très contrôlé.

Une représentante du collège syndical estime que la sécurisation vient aussi du fait que l'on accepte le droit à l'erreur. Un enfant a le droit de se tromper. Empêcher le droit à l'erreur, c'est empêcher aussi la progression.

III. Présentation des politiques d'apprentissage en formation initiale et continue

Intervention de la Direction générale des ressources humaines et de la Direction générale de l'enseignement scolaire

La stratégie nationale de formation refondée repose sur trois piliers :

- la loi pour l'école de la confiance en juillet 2019 avec la création des INSPE pour rendre la formation plus homogène sur l'ensemble du territoire, en s'appuyant sur la recherche et les universités ;
- la loi de transformation de la fonction publique du 6 août 2019 avec l'idée d'une gestion des ressources humaines qui favorise des parcours professionnels diversifiés et accompagnés ;
- le schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, porté à la connaissance de l'ensemble des acteurs à travers un texte de cadrage en septembre 2019, en vue de transposer les grands enjeux de la fonction publique et d'un schéma de formation pour l'ensemble des personnels.

Ce cadre vise à créer un continuum de formation tout au long de la vie avec trois moments clés :

- la formation initiale du baccalauréat aux concours pour tous les personnels, un cursus en INSPE et une professionnalisée en période de stage tutorée pour certains ;
- la formation continuée correspondant aux trois premières années après la titularisation ;
- la formation continue, à l'initiative de l'agent dans une large mesure, dont une partie peut dépendre du compte personnel de formation.

Le nouveau schéma directeur repose sur un certain nombre de principes structurants. Il s'agit d'abord de former tous les personnels. Jusqu'à présent, la formation était ciblée sur les enseignants. Or ce schéma directeur a vocation à embarquer l'ensemble des personnels qui participent à la formation des

élèves. Il s'agit aussi de constituer un continuum de formation à la fois dans le temps et l'espace, en allant au plus près des personnels, quels qu'ils soient pour leur proposer de la formation au plus près des environnements de travail. Le constat a également été fait qu'il fallait diversifier les apports des formateurs et renouveler les formations en fonction des besoins exprimés par les personnels.

Il importe par ailleurs de renforcer l'évaluation des formations pour les améliorer, de valoriser les compétences des formateurs comme des bénéficiaires de la formation, y compris l'accompagnement du parcours depuis l'entrée en formation jusqu'à la fin de carrière. Le schéma directeur-enfant doit également assurer la progressivité des parcours. Enfin, les modalités de formation doivent articuler de plus en plus présentiel et distanciel. Aujourd'hui, aucun parcours n'est conçu exclusivement en distanciel. C'est l'hybridation qui fait la richesse des parcours.

Ce schéma directeur vise à proposer de la formation qui réponde davantage aux besoins de tous les personnels, en passant d'une logique d'offre de formation à une logique axée sur la réponse aux besoins. Pour ce faire, il importe d'identifier et recueillir ces besoins, les cartographier et rendre accessible l'offre de formation.

Enfin, il faut diversifier le vivier des formateurs pour répondre à la diversité des demandes de formation.

La diversification des modalités de la formation constitue un sujet de préoccupation. Les états généraux du numérique, qui se sont tenus la semaine précédente, ont permis de réinterroger les modalités de la formation et de constater qu'il n'est pas de bonne formation sans qui ne repose sur plusieurs modalités.

La valorisation de la formation dans les parcours professionnels vise à reconnaître les compétences acquises tant dans des formations ponctuelles que des parcours. Il s'agit aussi d'assurer la visibilité de ces compétences acquises.

Dans cette démarche, le ministère a essayé d'embarquer les acteurs à trois niveaux : national, académique et local. Au niveau national, les directions générales, l'opérateur du réseau de formation et l'opérateur Canopé ont été mobilisés pour construire une offre de formation plus proche des besoins. Au niveau académique, les politiques de formation sont pilotées par les recteurs avec leurs services, les corps d'inspection. Les INSPE jouent également un rôle important à ce niveau, tout comme les directions territoriales du réseau Canopé. Ces acteurs participent tous à un document unique qui concerne la formation continuée et continue, le plan académique de formation. Au niveau local, enfin, différents acteurs ont un rôle de coordination et de construction d'une offre au plus près des besoins des personnels : les chefs d'établissement, les corps d'inspection, les conseillers pédagogiques et formations, les ateliers du réseau Canopé.

Les INSPE ont été créés par la loi de juillet 2019 en vue de développer une formation initiale plus homogène sur l'ensemble du territoire et de renforcer l'apprentissage, avec un déplacement du concours à la fin du master plutôt qu'à l'issue de la première année. Dans le cadre de cette réforme, le tiers de la formation est désormais réalisé par des professeurs du premier et du second degré exerçant en parallèle.

La réforme visait aussi à permettre une internationalisation des parcours et des formations. Cette internationalisation se matérialise par des stages à l'étranger pour un plus grand nombre d'enseignants. Elle est permise par la limitation à six ans de la durée d'exercice à l'étranger et par la création d'un certificat d'aptitude à l'enseignement français à l'étranger pour valoriser des compétences déjà acquises lors de mobilités antérieures ou en cours.

Autre grand axe du nouveau schéma directeur, des formations de culture commune sont ouvertes à tous les personnels tant dans le plan national que dans les plans académiques. Ces formations couvrent plusieurs thématiques : les valeurs de la République, l'école inclusive, les compétences numériques, le climat scolaire, etc.

Ce schéma directeur doit permettre aux personnels de se situer dans leur environnement professionnel, d'améliorer leur pratique et de continuer de s'interroger sur celle-ci et afin d'être accompagnés dans les transitions professionnelles via les dispositifs de formation à l'initiative des personnels, incarnés notamment par le compte personnel de formation.

IV. La formation initiale et continue des enseignants – Eléments de comparaison internationale

Intervention de la Délégation européenne et internationale à la coopération

En Europe, la plupart des pays ont adopté le modèle simultané pour la formation initiale.

En Allemagne, la formation se divise en deux étapes : un cycle d'enseignement supérieur, puis une formation pédagogique en deux ans, dans les instituts de formation des enseignants. A l'issue, les enseignants doivent passer un examen professionnel. En Espagne, les enseignants doivent passer un examen d'entrée à l'université pour une formation de 4 ans (primaire et élémentaire) ou 5 ans (supérieur). Ceux qui se destinent à l'enseignement dans le secteur public doivent réussir un concours de spécialité de matière. Les lauréats doivent ensuite effectuer une année probatoire. En Finlande, le concours d'entrée à l'université est très sélectif. Le concours consiste en deux épreuves écrites et un entretien oral valorisant l'expérience professionnelle. La recherche tient une place importante.

Certains pays font face à des problèmes de recrutement. Pour y remédier, un tiers des systèmes éducatifs proposent des parcours alternatifs permettant d'obtenir une qualification d'enseignants. Il existe aussi des programmes d'accompagnement à l'entrée dans le métier pour les enseignants qui commencent leur carrière.

Quel que soit le système en place, les travaux de recherche concluent à la plus-value d'efficacité des enseignants dès lors que s'élève le niveau dans une démarche simultanée cumulant cours et pratique. Au cours des dernières années, le contenu de la formation a changé pour inclure des sujets comme les technologies de l'information et de la communication. La mobilité internationale est très variable selon les pays : 10 % en Lettonie, un tiers au Danemark ou aux Pays-Bas.

La formation continue ne cesse de gagner en importance. Elle constitue une obligation dans 21 des pays de l'Union européenne élargie. 6 pays européens fixent le nombre minimal d'heures à suivre. En Espagne, la formation continue est à la fois un droit et une obligation inscrits dans la loi. En Suède, aucune obligation n'est prévue par la législation, mais les enseignants peuvent bénéficier de 104 heures de formation par an sur leur temps de travail.

Les acteurs et opérateurs sont extrêmement variés (établissements scolaires, structures dédiées, etc.). En Espagne, l'institut de formation des enseignants propose par exemple des formations en ligne et des didacticiels en ligne renouvelés chaque année. Le financement est lui aussi très variable. En Belgique francophone, les enseignants bénéficient du remboursement du déplacement et défraiement des repas. En Finlande, l'Etat reste le principal financeur de la formation. En Italie, les enseignants des écoles publiques reçoivent une carte électronique dotée de 500 euros chaque année.

La formation continue participe aussi d'une démarche qualité. En Allemagne, par exemple, les enseignants sont évalués sur leur participation à la formation continue et celle-ci représente un critère majeur pour obtenir une promotion. Les réformes mises en œuvre en matière de formation sont souvent aiguillonnées par un débat sur la qualité de l'éducation, notamment aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède.

La Commission européenne prévoit de lancer des académies européennes des enseignants dans le cadre du programme ERASMUS dans le but d'aboutir à 25 académies d'ici 2025 afin de mettre en réseau et favoriser la mobilité des enseignants.

A l'issue de ces présentations, un travail en petits ateliers est lancé.

Dans l'atelier 3, les participants soulignent qu'il importe de travailler sur la qualité des formations, des intervenants et des contenus par rapport aux besoins professionnels.

Ils s'étonnent que l'atelier ne compte aucun représentant du personnel de direction alors que le niveau local constitue pourtant un levier essentiel pour ne pas subir des formations totalement inadaptées aux enseignants et à leur établissement.

Une représentante du collège associatif observe que l'enseignant est seul face à ses élèves dont il faut assurer la réussite de la scolarité. Certains subissent un stress énorme pour finir le programme. Les jeunes enseignants découvrent aussi un relationnel, avec un élève un peu perturbateur qui peut occuper tout le temps du cours, et le problème est encore accru pour les vacataires qui n'ont pas toujours la formation adéquate.

En maternelle, les enseignants n'ont aucune formation sur le développement psychologique de l'enfant. Il manque des journées pédagogiques, comme le font les crèches.

Même quand il n'est pas face à ses élèves, l'enseignant reste un enseignant. S'investir toute la semaine, à quelque moment que ce soit, n'est pas évident, surtout dans le secondaire où l'enseignant ne se trouve pas en permanence avec la même classe comme dans l'élémentaire.

Un représentant du collège des professeurs estime que le temps disciplinaire prend souvent le pas sur la concertation. En Norvège, la gestion du temps est totalement différente, la concertation est plus importante que le temps de présence face aux élèves. Il faudrait tout remettre à plat.

Une représentante du collège des professeurs souligne la nécessité d'une mutualisation des démarches entreprises dans les différents établissements.

Pour une représentante du collège associatif, les directives arrivent de façon fréquente, souvent avec de bonnes intentions, mais elles se percutent avec le quotidien. Le chef d'établissement et l'enseignant se retrouvent relativement isolés et dans un environnement avec de multiples contraintes.

Une représentante du collège des syndicats confirme que les réformes se succèdent à grande vitesse, et les missions des enseignants sont de plus en plus nombreuses. Il manque aussi des personnels en nombre suffisant dans les établissements et les enseignants se retrouvent à jouer aussi le rôle d'assistante sociale ou d'infirmière.

Une représentante du collège associatif observe que les enseignants ne sont pas non plus incités à se former.

V. Thèmes des prochaines plénières - Restitution des sous-ateliers

1. Sous-atelier 1

Le sous-atelier a d'abord évoqué la formation initiale, soulignant la nécessité d'introduire la dimension psychologique. L'enseignant doit acquérir des compétences humaines qui lui manquent cruellement sur le terrain.

Les enseignants doivent par ailleurs assumer un certain nombre de missions supplémentaires, mais les formations dédiées à celles-ci sont rares.

L'offre de formation paraît parfois un peu « hors sol » par rapport aux besoins des personnels sur le terrain et le recueil des besoins, effectué par le chef d'établissement est un élément clé pour que ces formations correspondent aux attentes.

Le sous-atelier a également insisté sur la nécessité de s'intéresser aux enseignants contractuels ou vacataires, parfois peu ou pas formés.

Il a abordé enfin la souffrance des enseignants.

Une représentante du collège des professeurs ajoute qu'il manque un temps de réflexion commune pour mutualiser les expériences au lieu d'être uniquement en réaction.

2. Sous-atelier 2

Le sous-atelier a évoqué les futurs enseignants, pour noter que la visibilité de l'offre est devenue insuffisante. La formation doit aussi contribuer à la sécurisation des enseignants dans leur pratique. Le représentant du collège encadrement a évoqué une enquête menée sur les pratiques et besoins en matière de formation qui a fait apparaître cette année la prédominance de la formation entre pairs.

La problématique des temps de formation a également été évoquée, de même que celle du financement. L'atelier s'est ensuite interrogé sur l'insuffisance des systèmes d'information liés à la formation. Aujourd'hui, il est très difficile de capitaliser sur les parcours de formation des personnels avec l'outil GAIA.

Un représentant du collège syndical estime que la formation doit aussi réinterroger la rémunération. Un site est en cours de constitution sur la mobilité et il semblerait intéressant de constituer un site aussi pour la formation, une cartographie de l'offre, retraçant toutes les propositions.

3. Sous-atelier 3

Le sous-atelier a observé que le cadre de travail s'inscrit dans le schéma directeur de la formation. Le temps politique n'est pas forcément le temps de l'éducation. Ce dernier est plus lent. Les transformations sont en cours et il faut leur laisser le temps de se déployer. Les formations à la psychologie, par exemple, sont déjà prévues dans les textes, mais elles ne sont pas encore mises en œuvre.

Le représentant du collège des familles et élèves observe que les enseignants devraient développer une capacité à travailler en équipe. Or cette démarche est déjà prévue. De la même manière, il faudrait que les enseignants fassent de plus en plus preuve de bienveillance. Les parents ont du mal à comprendre que le temps de l'éducation soit plus lent.

La représentante du collège associatif note qu'il est prévu un espace européen de l'éducation en 2025. Les enseignants français doivent s'intégrer dans cet espace. Dans la réforme des INSPE, il est possible d'effectuer des stages à l'étranger, mais il existe peu d'éléments en matière de formation continue. Sur la formation en langues, par exemple, la France est très en retard par rapport à ses homologues. L'enseignant de demain doit être aussi mobile que les enseignants des autres pays européens.

Un représentant du collège syndical précise qu'il convient de ne pas oublier les formateurs qui sont les personnes clés d'un dispositif de formation. Dans le premier degré, il est très difficile de fidéliser les formateurs. Le groupe se doit donc de définir un axe dédié.

Boris CYRULNIK note que le terme de sécurisation a été évoqué dans tous les ateliers. Pour sécuriser, il faut assurer la stabilité du travail et de la formation continue. Créer un sentiment d'appartenance représente un excellent tranquillisant et le projet un excellent dynamiseur. Il faut aussi lutter contre les facteurs de vulnérabilité, en particulier la solitude de l'enseignant, le monde de contraintes qu'il subit sans avoir son mot à dire et les réformes incessantes qui participent à son insécurité. Un élément n'a pas été repris dans les ateliers : réfléchir aux attitudes morales.

La tragédie de Samuel Paty est un symptôme de nos cultures. Pour éviter que l'enseignant se mette en cause personnellement, il est possible d'utiliser le cinéma, les romans, les fables. Discuter d'un héros permet à l'enseignant de se mettre à distance.

4. Capitalisation des ateliers

Franck BRILLET voit se dessiner trois grandes thématiques :

- l'offre de formation, incluant l'expression et le recueil des besoins, la dimension internationale, la valorisation, la reconnaissance matérielle ou autre, le retour sur investissement, l'organisation autour d'objectifs (accompagnement, sécurisation, etc.) ;
- les acteurs de formation, que ce soit les formateurs ou les cibles de la formation (vacataires, contractuels, etc.), avec la formation pour tous, la formation entre pairs, le mélange des cultures professionnelles, les lieux de formation, l'écosystème ;
- les temps et moments de formation, avec des parcours adaptés, la réaction ou l'anticipation, les moyens, les systèmes d'information

Une représentante du monde associatif et économique estime que les formés représentent un acteur important de la formation et souligne que cette population n'est pas du tout monolithique. Par ailleurs, elle note que l'enseignant nouveau est un apprenti comme les autres. Or dans la voie professionnelle, la formation par l'apprentissage offre une plus grande sécurisation, car sa montée en compétence de l'apprenti est accompagnée par un tuteur sur son poste de travail. Pour l'enseignant, en revanche, le tuteur n'est pas présent en classe.

Franck BRILLET reconnaît qu'une aide dans l'apprentissage des gestes professionnels est effectivement importante.

Un représentant du collège syndical considère qu'il faudrait s'intéresser au redimensionnement de la préprofessionnalisation. Certains pays engagent les futurs enseignants dans cette formation dès le début de leur parcours. Il conviendrait aussi d'évoquer les préalables (ateliers pédagogiques, colonies de vacances, etc.)

Une représentante du collège syndical souligne qu'il faut laisser aux étudiants le temps de murir leur projet et de faire des découvertes. Il ne faut pas créer trop vite des silos qui bloqueraient leur cheminement futur.

Les membres de l'atelier approuvent les thématiques proposées.

L'atelier prend fin à 17 heures 40.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 2

Franck BRILLET rappelle que la séquence précédente était destinée à fournir un état de l'art sur ce qui se fait au sein de la politique ministérielle et avoir une visibilité sur les principaux systèmes européens. Le compte rendu de la séance sera rendu public dans les prochaines heures sur le site du ministère de l'Éducation nationale pour assurer la transparence sur cette démarche. Depuis cette séance, quatre membres de l'atelier ont envoyé leur contribution aux différents thèmes de réflexion identifiés.

Ces thèmes sont au nombre de trois :

- axe 1 : offre de formation
- axe 2 : acteurs, lieux et espaces de formation
- axe 3 : temps-moments, contenus et modalités d'organisation des formations

Le présent atelier vise à examiner l'axe 1, un axe extrêmement nourri, afin de générer des propositions et recommandations.

I. Première phase des sous-ateliers : sous-atelier 3

Un représentant du collège syndical estime que la base constitue le niveau d'expression des besoins le plus logique. Trop souvent, la verticalité de la démarche ne permet pas aux agents de s'exprimer sur leurs besoins. Des temps de concertation peuvent également être organisés, l'institution devant ensuite s'emparer de ces remontées.

Une représentante du collège professeurs observe que certains sujets ne sont pas du tout traités : les enfants en situation de handicap, les élèves au comportement perturbateur, etc. Tant que ces sujets ne seront pas traités, il sera difficile de ne faire que du pédagogique et du didactique. Les formations sur la prise en compte des enfants ayant des besoins différents sont peu nombreuses.

Une autre représentante du collège professeurs signale que dans son académie, des formations de ce type sont organisées systématiquement.

Une représentante de l'opérateur signale que Canopée vient en appui des formations proposées dans les plans académiques de formation et formule chaque année des propositions sur des thématiques transversales relatives notamment à la dimension humaine du métier. A cela s'ajoute son offre de formation propre sur des sujets transverses (relationnel, numérique, appui aux élèves à besoins éducatifs particuliers). Le recueil des besoins n'est pas organisé en termes d'horizontalité et de proximité avec l'enseignant.

Une représentante du collège monde associatif et économique estime que l'Éducation nationale n'est pas bien organisée sur ce plan. En entreprise, un échange annuel est institutionnalisé pour que le salarié exprime ses besoins. Elle se demande si le chef d'établissement pourrait effectuer un suivi annuel avec le recueil des besoins tant individuels que collectifs.

Une représentante du collège professeurs indique que les demandes de formation passent aujourd'hui par l'inspecteur et le chef d'établissement. Quand les enseignants ont un besoin de formation particulier pour une équipe, ils demandent une formation collective au chef d'établissement. Néanmoins, la démarche se fait au cas par cas en l'absence de chargé de formation.

Une représentante du collège monde associatif et économique souligne que l'enseignant est souvent mis en difficulté face à ses élèves lorsqu'il n'a pas la formation nécessaire sur une discipline par exemple. Il faudrait créer une ressource d'écoute, de recueil du besoin plus efficace qu'aujourd'hui pour que l'enseignant se sente accompagné dans son parcours.

Une représentante du collège professeurs ajoute qu'il faut coordonner les demandes individuelles et favoriser les formations en équipe. Or aujourd'hui ce temps de la formation collective, pourtant nécessaire pour renforcer la collégialité n'existe pas dans le premier degré.

Une représentante de l'opérateur estime qu'il faudrait renforcer le recueil des besoins au niveau de l'établissement.

Un représentant du collège syndical confirme que l'établissement représente le niveau le plus sain pour recueillir les demandes, les synthétiser et donner à l'institution une vision globale des besoins.

Une représentante du collège monde associatif et économique suggère de prévoir un rendez-vous annuel.

Une représentante du collège professeurs confirme qu'il faudrait au moins une remontée annuelle.

Une représentante du collège syndical remarque qu'au lieu d'organiser des temps institutionnels, chronophages et peu productifs, il faudrait prévoir une réunion annuelle par bassin pour faire émerger les besoins.

Une représentante de l'opérateur observe que le recueil des besoins exige des outils. Or le digital facilite ce travail de remontée et de redescente.

Une représentante du collège professeurs convient que le digital est intéressant pour la formation individuelle. Elle appuie aussi l'idée d'un outil digital pour faire remonter les besoins.

Une représentante du collège monde associatif et économique estime qu'un personnel dédié à la formation paraîtrait important pour faciliter la démarche.

Une représentante du collège professeurs rappelle qu'il ne faut pas oublier la formation du personnel qui gravite autour des enseignants.

Un représentant du collège syndical considère que les formations en dehors du temps de travail ne peuvent être effectuées que sur la base du volontariat. Il ajoute qu'il est insultant de conditionner la rémunération des formations durant les vacances au fait d'y avoir assisté en entier. Il suggère par ailleurs de réaliser un bilan en fin d'année en demandant à l'agent ce qu'il a retiré des formations qu'il a suivies durant l'année.

Une représentante du collège professeurs ne voit pas d'inconvénient à suivre des formations dans sa discipline. Le volontariat constitue cependant un facteur de réussite, de même que le fait de suivre ces formations sur le temps de travail. Se former doit rester un plaisir. De fait, la formation doit faire partie du temps de travail de l'enseignant, comme la concertation.

Une représentante du collège monde associatif et économique remarque qu'en entreprise, les salariés se forment majoritairement durant le temps de travail avec leur compte personnel de formation. Il faut faire accepter que l'enseignant sera absent quelques jours par an pour se former.

Une représentante du collège professeurs ajoute que pour que plusieurs enseignants se forment ensemble, il faut nécessairement que les formations se déroulent durant le temps de travail.

Un représentant du collège syndical signale que le taux d'absence des enseignants est inférieur à 7 %, soit moins que dans les entreprises privées.

Une représentante du collège monde associatif et économique remarque que les compétences que les enseignants développent sont peu reconnues. Elle propose que les formations proposées aboutissent à une certification pour enrichir leur CV.

Une représentante de l'opérateur confirme que pour donner aux enseignants l'envie de se former, les formations doivent être valorisées. La formation à distance va se développer dans les prochaines années. Or elle peut permettre, en s'adossant à des organismes qui proposent des certifications, d'accéder à des diplômes complémentaires.

Une représentante du collège professeurs estime qu'il faut aussi s'interroger sur l'apport de ces certifications ou labellisations pour les enseignants. Les mobilités restent assez faibles et la démarche peut apparaître un peu scolaire. Il faut avant tout répondre aux besoins des enseignants.

Une représentante de l'opérateur précise qu'il faudrait intégrer ces labellisations dans la chaîne hiérarchique et faire en sorte qu'elles se traduisent dans la progression de l'enseignant.

Une représentante du collège professeurs doute que l'évolution de carrière constitue l'attrait principal pour les enseignants qui éprouvent surtout le besoin de se former pour se professionnaliser.

II. Restitution des sous-ateliers

1. Sous-atelier 1

Il ressort du sous-atelier 1 les points saillants suivants :

Le besoin doit être exprimé par celui qui a ce besoin. Il doit exprimer et non consommer dans un catalogue de formations pour trouver, dans les différentes structures, le contenu qui lui permettra de répondre à son besoin.

La formation peut se faire aussi par le tutorat et doit, dans ce cas, être valorisée. Il faut également bâtir une offre au plus près des besoins via une articulation entre les plans de formation national et local.

Le niveau d'implication dans la formation continue peut se révéler très aléatoire d'un enseignant à l'autre. En l'absence d'obligation, un enseignant peut ne jamais se former durant sa carrière. En outre, pour les formations au sein d'une académie, aucun défraiement n'est prévu et la démarche peut se révéler lourde financièrement pour l'enseignant.

L'enseignant formule son besoin, mais il doit aussi s'inscrire dans une vision systémique globale. LE chef d'établissement est partie prenante pour l'expression, voire la validation du besoin.

Dans l'enseignement privé, le personnel d'encadrement exprime un besoin et la cellule centrale de gestion de la formation identifie toutes les façons de répondre à ce besoin (session interne, prestataires externes), comme en entreprise. Il s'agirait pour l'enseignement public de s'inscrire dans ce droit commun.

2. Sous-atelier 2

Il ressort du sous-atelier 2 les points saillants suivants :

Les enseignants doivent être entendus sur leurs besoins, avec la possibilité de faire émerger ces besoins à deux ou trois reprises dans l'année. Il faudrait également sanctuariser les formations sur quelques jours par an (5) pour assurer les remplacements.

Il faut repenser la formation initiale, qui doit être liée à la pratique de l'enseignement. La formation internationale devrait être facilitée et validante.

Il faudrait rémunérer les formations en dehors du temps de travail pour les publics volontaires. Aujourd'hui, la formation sur le temps d'enseignement reste assez complexe et l'offre est relativement réduite. Il faudrait également valoriser les temps de formation sur le temps d'enseignement pour favoriser les rencontres et la motivation. La diplomation des formations pourrait aussi permettre des changements de carrière.

Une représentante du collège monde associatif et économique souligne que la formation initiale doit préparer l'enseignant à l'exercice du métier. Au-delà des savoirs académiques disciplinaires, les universités doivent intégrer les questions de transmission des connaissances et les compétences associées.

Un représentant du collège encadrement constate la très grande hétérogénéité d'accès au métier qui trouble toute l'analyse autour de la formation. Il conviendrait donc d'imaginer un parcours complet de la L1 au M2.

Franck BRILLET demande si la réforme des maquettes dans les INSPE ne compense pas ces deux écueils.

Une représentante du collège monde associatif et économique précise qu'il faut adosser la formation aux domaines dans lesquels la recherche a son mot à dire. L'évolution du concours, avec la prise en compte plus importante des compétences, devrait permettre de faire évoluer aussi la formation qui reste malgré tout pilotée par les concours de recrutement aujourd'hui. Pour l'heure, de nombreux vacataires exercent sans avoir été préparés au métier. Créer une filière de formation digne de ce nom, comme d'autres pays l'ont fait, constitue un vrai enjeu pour la France.

Un représentant du collège encadrement remarque que ce n'est pas tant la formation elle-même qui doit être interrogée que la possibilité d'accéder au métier avec seulement une partie très ténue de cette formation.

Un représentant du collège syndical signale que la filière STAPS prépare bien mieux les personnes au métier d'enseignant que d'autres disciplines.

Une représentante du collège monde associatif et économique le confirme. En France, un poids très fort est accordé à la discipline académique, avec l'idée que la personne diplômée dans cette discipline est censée pouvoir l'enseigner.

3. Sous-atelier 3

Il ressort du sous-atelier 3 les points saillants suivants :

Il faut faire adhérer les enseignants à l'offre de formation. Pour cela, il faut les écouter. Il existe plusieurs outils pour faire remonter les besoins de formation : un outil digital, des réunions par bassin, des rendez-vous de carrière avec les chargés de formation pour faire un point annuel sur les besoins de formation comme dans le secteur privé.

Les formations sont mieux acceptées lorsqu'elles s'effectuent sur le temps de travail.

Aujourd'hui, certaines académies ont mis en place des « open badges » pour rendre ces formations certifiantes, mais la démarche n'est peut-être pas suffisante. Ces formations devraient donner lieu à des certifications reconnues pour enrichir le CV de l'enseignant au fur et à mesure de son parcours. Les enseignants n'ont pas forcément l'habitude d'évoluer en dehors de la sphère éducative. Il faudrait donc que ces formations contribuent à l'évolution de leur carrière.

Franck BRILLET note une volonté du passage de la logique de l'offre à la logique de la demande. Il s'interroge sur la manière de rendre visible l'offre de formation. Aujourd'hui, le catalogue est large, mais tous les personnels n'ont pas forcément conscience de tout ce qui s'offre à eux.

Boris CYRULNIK estime que la formation continue devrait être obligatoire et diplômante, avec une certification reconnue pour une promotion ou une bifurcation de carrière. L'enseignant doit se former tout au long de la vie pour coller à l'évolution de la société. La neuroscience montre en effet que les manières d'apprendre des enfants ont grandement changé au cours des dernières années.

III. Deuxième phase des sous-ateliers : Atelier 3

Une représentante du collège professeurs considère que passer un concours au début du parcours, avant de se former se révélerait plus pertinent pour assurer la formation de l'enseignant sur le temps long et se préparer à un métier plutôt qu'à un concours.

Un représentant du collège syndical souligne que placer le concours à la sortie du M2 constitue une grave erreur. Il plaiderait donc pour une révision de cet aspect de la réforme.

S'agissant du recueil des besoins, une représentante de l'opérateur suggère la mise en place, au sein de l'ENT, d'un outil permettant l'inscription d'un besoin de formation et en assurer la visibilité par le chef d'établissement, voire l'inscription à des formations extérieures, à l'image des outils développés autour du compte personnel de formation.

Une représentante du collège monde associatif et économique propose aussi de mieux informer les enseignants sur les formations, notamment extérieures, sous une forme peut-être moins rébarbative que la liste du PAF.

Une représentante de l'opérateur précise que l'outil web permet de proposer une formation personnalisée, adaptée au profil de chacun tout en évitant l'effet catalogue.

Un représentant du collège syndical souligne que les RH de proximité devraient jouer le rôle de référent en matière de formation, mais aujourd'hui ils n'ont pas le bon positionnement.

Une représentante du collège professeurs ajoute qu'ils restent très peu connus.

Une représentante du collège monde associatif et économique estime qu'il faudrait réaffirmer leur rôle et faire en sorte qu'ils rencontrent chaque année les enseignants de leur bassin.

Une représentante du collège syndical observe que la dimension culpabilisante n'est pas suffisamment prise en compte. Dans le système actuel, les enseignants sont constamment jugés et remis en cause par rapport à leur pratique. Il n'est pas évident pour tout le monde de formuler une demande, car un

besoin peut signifier un manque. Pour l'instant, les enseignants se rapprochent des RH de proximité parce qu'ils sont convoqués.

Une représentante du collège monde associatif et économique estime qu'il faudrait faire en sorte que cette rencontre devienne naturelle et régulière.

Une représentante de l'opérateur précise que grâce à l'opérateur, l'enseignant doit pouvoir bénéficier d'un accompagnement personnalisé à côté de l'encadrement.

Un représentant du collège syndical s'interroge sur la notion de formation obligatoire.

Boris CYRULNIK précise qu'en médecine, la formation est obligatoire et continue.

Un représentant du collège monde associatif et économique estime que pour que cela fonctionne, l'enseignant doit y trouver un intérêt en termes d'évolution de carrière ou de rémunération.

Franck BRILLET propose de collecter tous les tableaux blancs et d'en faire une synthèse dans les prochains jours. Il invite les membres de l'atelier à envoyer leurs contributions, comme ils l'ont fait la fois précédente.

IV. Retours sur la méthode

Une représentante de l'opérateur souligne que la matinée s'est révélée très dense, surtout dans un contexte de sur-sollicitation et d'agendas très contraints. Cet après-midi, les discussions en atelier sont très riches et les participants manquent un peu de temps.

Un représentant du collège syndical confirme que la matinée s'est avérée très dense, alors que les intervenants ont peut-être eu le sentiment de manquer de temps. Dans les ateliers, en revanche, la parole circule bien. Les échanges sont libres et mériteraient sans doute plus de temps.

Un représentant du collège syndical considère qu'il faudrait consacrer plus de temps au travail en ateliers avec la consigne de formuler des propositions concrètes dès le départ par exemple.

Une représentante du collège syndical partage ces points de vue. Elle s'interroge sur la valeur des témoignages de la matinée. L'ATSEM, par exemple, a livré un témoignage personnel qui ne reflète pas la situation de toutes les ATSEM en France.

Franck BRILLET propose, lors des prochaines matinales, de préciser que ces propos n'engagent que les personnes qui les tiennent. Les intervenants n'avaient pas la vocation de représenter un métier dans son ensemble.

Une représentante du collège monde associatif et économique a apprécié la diversité des témoignages de la matinée. Elle a également trouvé intéressant de réaliser des ateliers en deux temps, avec un travail de synthèse et de proposition lors de la seconde séquence.

Franck BRILLET propose de limiter à 15-20 minutes les interventions de chaque expert, avec un temps de questions de 10-15 minutes. L'atelier Formation est le seul à proposer ce type de format, avec une ouverture large. Il a d'ailleurs reçu de nombreux retours sur la richesse et la diversité apportées par cette démarche.

Boris CYRULNIK précise que la matinée a pour fonction de poser les problèmes. L'école prend une part de plus en plus importante dans les sociétés. Il est donc essentiel de poser les problèmes. L'après-midi, les ateliers ont vocation à formuler des propositions précises.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 3

I. Introduction et présentation du thème de la séance

La séquence d'aujourd'hui vise à étudier l'axe 2 dédiée aux acteurs, lieux et espaces de formation :

- Rôle des acteurs :
 - chefs d'établissements, pairs, mentors, tuteurs, formateurs externes, académiques, universitaires, chercheurs, etc. ;
 - formés : intégrer différentes cultures professionnelles, inter catégoriel, interdisciplinaire, prise en compte des vacataires, contractuels, etc. ;
 - implication des acteurs de l'écosystème et prise en compte de l'écosystème local.
- Lieux et espaces de la formation :
 - au plus proche des réalités professionnelles (établissement, lieux de travail) ;
 - en France ou à l'étranger ;
 - espaces physiques / virtuels ;
 - au sein d'autres univers professionnels.

II. Travail en sous-groupes

Les participants se répartissent en 3 groupes pour travailler durant 40 minutes.

III. Restitution des travaux de groupe et discussion

1. Groupe 1

Il ressort de du groupe 1 les points saillants suivants :

L'établissement ou l'école est vu comme le lieu de formation principal. Il apparaît aussi important de s'appuyer sur des intellectuels et des chercheurs pour éviter le caractère endogène de la formation, sortir des concepts de départ, puis assurer la mutualisation et le partage d'expérience entre établissements. Pour éviter que les enseignants soient seuls pour engager une démarche de déclinaison souvent chronophage, le groupe a proposé la mise en place d'une cellule au niveau du rectorat qui vienne épauler l'école ou l'établissement dans sa démarche.

Cette démarche soulève cependant quelques questions. Sur quels temps mener cette formation ? Quelle coordination entre le chef d'établissement/le directeur d'école et le corps d'inspection ?

Le groupe a également identifié un besoin de bien identifier les acteurs censés intervenir dans le domaine de la formation et un sujet de gouvernance académique à consolider. La notion de guichet de formation suppose une collaboration étroite entre les acteurs autour du recteur.

Un représentant du collège encadrement remarque que c'est le rôle du directeur délégué à la formation dans les lycées.

2. Groupe 2

Il ressort du groupe 2 les points saillants suivants :

Le groupe a abordé la problématique de la hiérarchisation des besoins et la réponse à ces besoins en fonction des lieux et des objets de formation, ainsi que des bénéficiaires participant à ces formations.

Un représentant du collège encadrement indique que pour les formés, le sujet de la temporalité est très difficile à gérer, dans la mesure où les frontières entre le temps de travail et le temps de formation sont pour le moins floues. Régulièrement, les formations sont annulées. C'est notamment le cas actuellement où de nombreux stages sont annulés pour faire face aux besoins de remplacement. La formation est considérée comme un sujet secondaire. La piste du temps long en formation apparaît donc intéressante, dans la mesure où l'enseignant sort du cadre habituel.

Le groupe a recommandé de proposer des stages longs, mais aussi de travailler sur l'engagement des personnels formés. Il a également souligné le fait que l'administration devrait conforter sa capacité à adapter très rapidement sa réponse aux besoins de formation jugés prioritaires. Au Canada, par exemple, l'administration essaie de répondre au besoin émis par l'enseignant sous 15 jours.

3. Groupe 3

Il ressort du groupe 3 les points saillants suivants :

Le groupe s'est intéressé à la formation continue. Il est important de bien distinguer les formations courtes (2 à 2,5 jours), correspondant à des formations métiers qui doivent avoir lieu au plus près du terrain, avec des échanges entre pairs, des formations à plus long terme dont le lieu peut être plus éloigné de l'établissement. Il faut aussi favoriser et faciliter l'utilisation du CPF des enseignants pour ces formations au long cours.

L'obligation de formation ne doit concerner que des formations sur le temps de travail. Les formations proposées sur le temps des vacances sont admissibles si elles sont rémunérées et facultatives. A cet égard il faudrait redéfinir ce qu'on entend par temps de travail des professeurs pour mieux coller au réel.

Enfin, le groupe a insisté sur la participation des enseignants à la co-construction de la formation pour s'assurer que les formations soient au plus près de leurs besoins.

Un représentant du collège syndical indique l'importance de la valorisation des formations au travers de certificats ou de diplômes. Ce point n'est pas à décorréliser des éléments liés aux formations courtes et longues, des lieux de formation (en situation de travail ou hors lieux de travail) ainsi que des temps de formation tout au long de la carrière des individus. Il est également rappelé l'importance de bien prendre en compte l'expression des besoins au plus proches des acteurs concernés.

IV. Prolongements

Franck BRILLET indique que chaque sous-groupe recevra d'ici quelques heures le document de travail afin d'affiner les propositions pour un envoi au plus tard jeudi matin. Avant la prochaine séance de travail, le 7 décembre, les participants recevront une trame vierge pour réfléchir de manière individuelle à des propositions en lien avec l'axe 3.

Boris CYRULNIK remarque que si l'enseignant accepte des contraintes, il doit en tirer des bénéfices. Un travail supplémentaire sans contrepartie est un marché léonin. Les enseignants accepteraient une formation continue sous réserve qu'elle soit aménagée, dans une logique de formation à la carte tout au long de leur carrière.

Franck BRILLET note également que les discussions ont fait ressortir la question du caractère obligatoire de la formation et celle du temps de formation, avec l'idée d'une rémunération pour les formations hors temps de travail. Tous les groupes ont également insisté sur la nécessité d'une formation longue, avec des formations métier courtes et des formations plus longues pour évoluer au sein de l'Institution, voire se projeter dans d'autres environnements professionnels.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 4

I. Introduction et présentation du thème de la séance

Franck BRILLET accueille les membres de l'atelier pour cette dernière séance. Il signale qu'il a participé à la conférence de comparaisons internationales du CNESCO et au colloque de la semaine dernière sur le professeur du XXI^e siècle. Les experts ont conforté les discussions menées jusqu'à présent au sein de l'atelier.

Il en ressort notamment la nécessité d'organiser un continuum de formation sur un temps long.

Le monde de l'éducation est confronté aux défis de l'incitation des enseignants à se former, de la bonne adéquation entre les besoins et l'offre de formation, de la définition d'objectifs concrets pour chaque formation et d'un plan de développement de la formation professionnelle continue. La durée de ses formations, souvent très courtes, les liens avec la recherche scientifique, encore insuffisants, et la valorisation de ces formations dans la carrière sont également des enjeux centraux. A l'analyse, il ressort que les formations sont plus informatives et nécessitent d'interroger les compétences du métier d'enseignant et donc leur référentiel.

Enfin, Franck BRILLET signale les contributions d'une représentante d'un opérateur sur les perspectives d'ERASMUS+, de l'Académie des sciences et technologies et de la Société des agrégés. En fin de semaine dernière, un point d'étape a été réalisé avec l'ensemble des secrétaires généraux. Selon les ateliers, les frontières peuvent se révéler poreuses. Il s'agit d'harmoniser les propositions. La formation est abordée dans plusieurs ateliers : collectifs pédagogiques, encadrement, etc. De la même manière, l'atelier aborde des sujets numériques et de mobilité, qui font chacun l'objet d'un atelier propre.

La représentante d'un opérateur demande si les secrétaires généraux ont pu identifier des angles morts dans les ateliers. Elle interroge également les conséquences de la non-participation aux ateliers de deux organisations syndicales.

Franck BRILLET indique qu'il n'a pas senti une difficulté de dialogue au sein de cet atelier. Tous les avis sont discutés. D'ailleurs, dans la matrice qu'il a transmise, il a pu préciser si certaines propositions avaient fait l'objet d'un consensus ou fait débat. Il rappelle que le Grenelle comporte quatre dispositifs, dont l'agenda social auquel participe tous les syndicats, et chacun a sa place. Cet exercice s'est déroulé dans un climat serein.

S'agissant des angles morts des ateliers, la dimension internationale semble pouvoir être encore développée. De la même façon, la dimension recherche apparaît, mais peut-être pas de façon suffisamment forte. Lors du colloque sur le professeur du XXI^e siècle, ces deux dimensions sont en revanche fortement ressorties. Enfin, la recommandation sur le tutorat et le mentorat est encore assez peu développée. Elle mériterait sans doute d'être mieux circonscrite.

Le ministre a bien réaffirmé aux présidents et secrétaires généraux que rien n'était écrit et que les ateliers étaient libres de faire remonter toutes les recommandations qu'ils souhaitaient. C'est de cette manière que l'atelier formation a travaillé. Plus de 25 experts issus de tous les métiers ont été interrogés par l'atelier pour être au plus proche du terrain.

II. Travail en sous-groupes

Les participants se répartissent en trois équipes pour travailler en sous-groupes durant 45 minutes.

III. Restitution du travail des sous-groupes et discussion

1. Groupe 1

Le groupe recommande d'ouvrir le compte personnel de formation aux acteurs du secteur public, avec une valeur exprimée en euro, abondée pour les enseignants en secteur REP/REP+. Cette monétisation se révélerait peut-être plus incitative, donnerait plus envie aux enseignants de se former, en donnant une valeur à la formation. Par cette évolution, les formés auraient une maîtrise de leur formation. Elle faciliterait la mise en place d'une formation à la carte, en complément des plans de formation ou des formations proposées par l'établissement ou l'académie.

Se pose cependant la question de la réalisation et de son acceptabilité. La formation est indispensable pour tous les enseignants. L'une des pistes consisterait à sanctuariser un temps (une semaine) en fin d'année.

Le groupe a également proposé d'initier à la recherche les jeunes enseignants dès le début de leur carrière pour les placer dans une posture de questionnement. Dans les INSPE, un parcours spécifique pourrait être ajouté, à l'instar des PRAG.

2. Groupe 2

Le groupe recommande de mieux adosser recherche et formation, avec la nécessité d'interventions plus nombreuses d'enseignants chercheurs dans les formations initiales et continues, de moyens plus importants octroyés à la recherche quand elle est coordonnée avec la pratique, mais aussi la possibilité de diffuser ces éléments de recherche dans les revues pédagogiques destinées aux enseignants et dans EDUSCOL. Enfin, le groupe préconiserait de donner au mémoire une place centrale, comme un premier pas dans la démarche de chercheur.

Le groupe s'est également penché sur le temps de formation. Il est indispensable que les enseignants soient formés durant le temps de travail. Dans certains établissements privés, des journées peuvent être prises sur le temps de présence élève pour travailler dans l'établissement ou se former. Plutôt que de libérer les élèves, le groupe proposerait d'ouvrir les établissements aux partenariats (gendarmerie, infirmières, pompiers, etc.), notamment dans le cadre de parcours éducatifs. Hors temps de travail, en revanche, la formation pourrait rester sur la base du volontariat et être payée en heures supplémentaires.

Enfin, le groupe a évoqué brièvement les interventions des fonctionnaires stagiaires dans les classes, des étudiants en préprofessionnalisation et en alternance.

Une représentante du collège du monde associatif et économique souligne l'importance d'initier à la recherche dès les études universitaires. De la même manière, les étudiants pourraient prendre la classe en charge pendant que les enseignants titulaires se forment, ce qui leur permettrait de se familiariser progressivement.

Un représentant du collège syndical remarque que les congés de formation professionnelle ne sont que très rarement acceptés. En outre, ils ne sont rémunérés que durant 12 mois et ne sont disponibles que deux fois dans la carrière, ce qui exclut toute continuité.

Un autre représentant du collège syndical reconnaît que dans les freins à la formation figure aussi le fait que plusieurs années sont nécessaires pour obtenir ce congé.

3. Groupe 3

Le groupe a proposé la désignation d'un enseignant-référent formation au sein de l'établissement qui accompagne le pilotage pédagogique. Cette personne pourrait recueillir les besoins des équipes, proposer des pistes de formation, créer un plan de formation. Il pourrait disposer d'une décharge de temps de service et d'une rémunération.

Certains ont signalé qu'il existe déjà des référents et que ces personnes pourraient entrer en concurrence avec les coordonnateurs du second degré. Les acteurs sont nombreux dans la formation et il est difficile de repérer les missions de chacun. Il en ressort un besoin criant d'articulation. En outre, les chefs d'établissement peuvent jouer ce rôle de coordination, mais ils manquent de ressources sur l'offre.

Un représentant du collège encadrement indique qu'il faut institutionnaliser des temps pour débattre des besoins en formation, à l'image des conseils de perfectionnement en INSPE. Il importe aussi de ne pas confondre besoins individuels et besoins collectifs. Il faudrait que les équipes concernées soient formées pour effectuer ce recueil des besoins.

Franck BRILLET demande si les RH de proximité pourraient s'emparer de ce recueil.

Un représentant du collège encadrement estime que les RH de proximité peuvent recueillir le besoin individuel, mais ils ne sont pas formés pour le recueil des besoins collectifs.

Une représentante du collège des professeurs confirme qu'il faudrait un coordonnateur dans l'établissement qui ait une connaissance de l'offre de formation existante et apporte son aide pour la mise en place de l'offre la plus adéquate.

IV. Prolongements

Boris CYRULNIK note que tout le monde s'accorde à dire que les enseignants sont devenus tellement importants dans la société qu'ils doivent bénéficier d'une formation continue. Pour ce faire, les enseignants doivent pouvoir choisir la formation qui leur convient. Les métiers de la relation sont épuisants. Il faut en tenir compte et permettre aux enseignants de suivre une formation de chercheur et de devenir à leur tour formateur pour leurs pairs.

Il apparaît également nécessaire de mettre en place une revue professionnelle. Les enseignants veulent apprendre à mieux exercer leur métier pour se sentir à l'aise et être ainsi plus sécurisants et valorisants pour les enfants. Ces revues professionnelles auraient pour objet de combler les lacunes, ajouter des choses nouvelles et dispenser des conseils pratiques pour donner aux enseignants l'envie d'enseigner. Enfin, les étudiants en Master 2 ou les doctorants pourraient suppléer les enseignants titulaires le temps que ceux-ci se forment.

Franck BRILLET invite les membres de l'atelier à envoyer leurs recommandations d'ici le 8 décembre au soir. Il reviendra vers eux pour valider le fait que les recommandations correspondent bien au travail collectif.

V. Retour d'expérience sur le déroulement de l'atelier Formation

Un représentant du collège syndical remercie Franck BRILLET pour la manière dont il a organisé l'atelier, son souci d'allier les apports de la recherche, mais aussi les remontées des différents acteurs présents. La liberté de parole a permis des échanges assez inédits. Parfois, cependant, il a eu l'impression que la dimension psychologique était largement mise en avant et que l'on perdait l'objectif premier de la transmission. Or il ne faut pas sortir de cette vertu première de l'éducation.

Un autre représentant du collège syndical salue la convivialité du groupe. Néanmoins, les recommandations sont encore très générales. Il aurait souhaité que se dégagent des propositions très pratiques, profession par profession, pour tenir compte des spécificités. Enfin, la formation participe de la sécurisation des enseignants et il aurait fallu plus d'interventions sur cette dimension.

Une représentante du collège des professeurs souligne elle aussi la liberté totale de parole de l'atelier. Le distanciel a cependant représenté une limite, ne permettant pas les temps d'échange informel.

Une représentante du collège syndical se joint aux remerciements, mais s'interroge sur la finalité de ce travail qui arrive entre autres après les Assises de la formation, la réforme des INSPE ou les Assises de la maternelle, etc.

Une représentante du collège du monde associatif et économique souligne qu'elle a beaucoup appris de ces ateliers extrêmement riches et se dit très impatiente de voir les conséquences concrètes de cette démarche et de voir s'opérer des changements effectifs pour tous les personnels de l'éducation.

Un représentant du collège encadrement indique qu'il a participé à l'exercice avec beaucoup de plaisir. Pour lui, l'éducation ne dépend pas que des enseignants. Il veille donc à ce que les entreprises et les associations participent aussi à l'éducation des élèves.

Une représentante du collège du monde associatif et économique partage elle aussi les remerciements sur l'organisation de cet atelier, sur un sujet extrêmement complexe. Elle exprime cependant une certaine frustration, car les échanges se sont révélés plus complexes dans cette configuration.

La représentante d'un opérateur souligne la nécessité de produire des mesures les plus concrètes possibles pour une mise en œuvre rapide. Il faut également que ces propositions soient chiffrables pour que le ministère puisse s'en emparer, la formation ne pouvant être dissociée de son organisation et de son financement.

Franck BRILLET souligne qu'il a pris beaucoup de plaisir à co-présider cet atelier avec Boris CYRULNIK. Il a également beaucoup apprécié la liberté de ton et la transparence des échanges. Dans la multiplicité des collègues représentés, tous les membres ont fait part d'un même engagement et d'un même enthousiasme. Il assure qu'il portera très haut les recommandations et fera en sorte qu'elles trouvent une application concrète. Le coût de ces recommandations sera évalué et tous les éléments seront portés à l'attention du pouvoir politique pour arbitrage.



LEVIER COOPÉRATION

Atelier gouvernance des écoles et des établissements

Présidente : Bénédicte Durand
Secrétaire générale : Nadette Fauvin

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 1

I. Introduction

Bénédicte DURAND, ancienne professeure d'histoire et géographie et Inspectrice générale actuellement en charge de la formation initiale de Sciences Po, préside l'atelier : elle considère que l'équipe est une des clés de la réussite du système.

Nadette FAUVIN, inspectrice générale et secrétaire générale de l'atelier, a été pendant une quinzaine d'années professeure de mathématiques puis personnel de direction pendant onze ans et inspectrice régionale. Elle se déclare pleine d'espoir et souhaite que ce temps de co-construction permette d'accueillir la parole des uns et des autres avec empathie et humilité.

II. Fonctionnement et organisation de l'atelier

Le programme de travail prévisionnel a été adressé aux membres du groupe de travail, même s'il sera adapté en fonction des expressions.

Les prochaines réunions de l'atelier sont prévues les 20 novembre, 4 décembre et 17 décembre, de 10 heures à 13 heures. Si une séance supplémentaire est requise, elle pourra être programmée.

Des experts seront invités, avec tout d'abord Christine Musselin, directrice de recherche au CNRS, spécialiste des questions d'organisation et de gouvernance éducative.

Lors de la seconde séance, interviendra Anne Barrère, sociologue de l'éducation et professeure à l'université Paris Descartes, qui a écrit un ouvrage sur le mal-être des enseignants.

Un témoignage d'académie sera également apporté, émanant a priori de l'Académie de Dijon.

Cinq propositions devront ressortir de l'atelier, mais les propositions qui susciteront le débat ou qui feront l'objet de désaccords seront également présentées.

Bénédicte DURAND souhaite que l'atelier dresse le diagnostic et permette l'expression de la parole du groupe. L'objectif consiste à porter au débat national, au sein du Grenelle, une parole partagée incarnant le groupe, dans sa diversité, de manière originale. Il importe de s'accorder une liberté de parole, au-delà des postures habituelles dans les fonctions respectives : pour cette raison, la Présidente et la Secrétaire générale ont souhaité que puisse émerger une part de désaccord et de divergence. Avec cette liberté de pensée et le fait d'assumer une part de désaccord, l'atelier devrait pouvoir atteindre son objectif.

Nadette FAUVIN présente les règles de fonctionnement du groupe. Tous les échanges sont enregistrés. Un équilibre des temps de parole par collège sera respecté, le groupe étant constitué, comme tous les groupes du Grenelle, du groupe Famille Élèves constitué de deux membres, le collège Encadrement constitué de cinq membres, le collège Syndicat constitué de cinq membres, le collège monde associatif et économique constitué d'un membre, le collège professeurs constitué de deux membres et le collège des élus et collectivités constitué de deux membres.

La réunion n'est pas une réunion syndicale, mais associe la société civile. Les syndicats disposent de leur propre espace de discussion avec le Ministre, dans le cadre de l'agenda social, et ils pourront faire le lien entre l'atelier et ces discussions. Les participants peuvent apporter des contributions écrites par le Chat et accéder à un espace collaboratif qui pourra être enrichi de toutes les contributions que les participants souhaitent entre les deux séances. Ces contributions seront étudiées et portées à la connaissance de tous et au débat à la séance suivante.

À chaque séance, des sous-groupes seront constitués, avec des échanges directs en plénière pour faire émerger les sujets sur la gouvernance et les acteurs de la gouvernance, puis un temps en atelier

et une restitution en plénière. Les sous-groupes sont constitués en mélangeant les collèges et la composition des sous-groupes sera ensuite revue.

III. Premières réflexions sur le périmètre

Bénédicte DURAND récapitule le programme de travail : « Quelles gouvernances des écoles et des établissements pour mobiliser, faire converger et développer les compétences individuelles et collectives au sein de la communauté éducative, assurer un climat scolaire serein, partager une vision commune et des éléments communs de réponse pour la réussite de chaque élève ? Avec qui et avec quels outils ? ». Il convient dans un premier temps de définir les périmètres de la réflexion.

1. Qui sont les acteurs de gouvernance dans les écoles et dans les EPLE ? Quelles sont leurs responsabilités spécifiques ? Qui gouverne l'école ? Qui gouverne le collège et le lycée ?

Un représentant du collège des syndicats considère, pour le premier degré, que la loi d'orientation de Lionel Jospin de 1989 répond à cette question, avec la communauté éducative. Le fait que les parents donnent leur avis peut toutefois amener des dérives insupportables. L'école s'adapte aux élèves, ce qui constitue un changement de paradigme et rend nécessaire l'adaptation permanente des enseignants, créant un mal-être au sein de la fonction enseignante.

Un autre représentant du collège des syndicats observe que la communauté éducative gouverne bien : l'école est au service de la réussite des élèves et le premier éducateur est le parent, qui doit être associé. Des instances existent, mais l'EPLE a un statut, contrairement à l'école, ce qui crée un décalage entre les décisions et leur application interne. Dans le second degré, les décisions sont toutefois également prises hors les murs.

Un autre représentant du collège des syndicats n'est pas certain que la gouvernance relève de l'équipe éducative : dans le premier degré, le directeur n'a pas de statut et la gouvernance est plus resserrée et collégiale que dans le second degré. Les parents ont un rôle à jouer, mais la gouvernance relève surtout de l'école, du collège et du lycée.

Un autre représentant du collège des syndicats rappelle qu'en 1985, les lois de décentralisation ont créé, avec beaucoup d'audace, les établissements publics locaux d'enseignement : ces établissements devaient être autonomes, mais des freins ont ensuite été mis à l'autonomie. Pour le second degré, le chef d'établissement a une autorité hiérarchique et représente l'Etat ; il a des responsabilités spécifiques à sa mission. Il est l'exécutif du conseil d'administration et met en œuvre ses décisions. La communauté éducative est représentée au conseil d'administration, par collège. La place des collectivités dans ce conseil d'administration peut interroger et les collectivités sont généralement moins représentées. Les innovations sont intéressantes, avec le conseil pédagogique en 2005 qui a prouvé son intérêt, comme lieu d'échanges. Dans le second degré, les collèges et lycées évoluent sans cesse d'autant que les outils se sont développés.

Un représentant du collège encadrement considère que la gouvernance se situe, dans les établissements du second degré, sur le comment : comment mettre en œuvre les actions, voire les injonctions institutionnelles ? La construction de la démarche en équipe donne davantage de légitimité au chef d'établissement et permet de construire une démarche d'établissement. La gouvernance revient au conseil d'administration, alimenté par le conseil pédagogique voire par le CESC associant les élèves et les parents. Les conditions doivent être créées pour faciliter la participation des membres à ce conseil, alors qu'il est actuellement difficile de trouver des partenaires.

Une représentante du collège des professeurs considère que l'acteur principal est le directeur ou la directrice de l'école, accompagné des enseignants et des personnels de l'école, qui portent des projets au service des élèves et des parents d'élèves. Les parents sont destinataires du projet et participent à la gouvernance, par les conseils d'école. La collectivité participe également à la gouvernance et les équipes de circonscription qui accompagnent la mise en œuvre des projets, dans les écoles.

Un représentant du collège encadrement rappelle que les établissements du second degré comportent un conseil d'administration, une commission permanente, un conseil pédagogique, un conseil de vie collégienne... L'autonomie des établissements doit être relativisée, dans les faits. Les chefs

d'établissement et les directeurs sont incontournables. La réflexion ne doit pas viser à ajouter une nouvelle instance de gouvernance, mais sur la manière de se rencontrer.

Une représentante du collège des professeurs fait partie de nombreuses instances, dans son établissement, mais a l'impression que les décisions ne sont pas prises dans ces instances et que la principale dispose de peu de pouvoirs et doit mettre en œuvre sa lettre de mission. La notion d'autonomie semble illusoire ou s'inscrire dans un cadre très restreint.

Une représentante du collège des familles et élèves a participé, pendant sa vie lycéenne, à ces instances et se considérait comme un acteur de la gouvernance. Les élèves sont les destinataires et disposent d'une voix, comme les autres acteurs.

Un représentant du collège des familles et élèves participe à différents CA, en tant que représentant des parents d'élèves. Ces derniers peuvent participer à de nombreuses commissions. Si chacun peut s'y exprimer, chacun a tendance à prêter aux autres beaucoup de pouvoirs, en déplorant de ne pas avoir soi-même ces pouvoirs. Le pouvoir semble être partout et n'est nulle part. Si l'expression est permise, les acteurs doutent de la concrétisation des actions.

Un représentant du collège encadrement souhaite clarifier un point : la distinction doit être établie entre la gouvernance et le pilotage, mais aussi avec l'impulsion.

Un autre représentant du collège encadrement a pensé à l'élève, dans la gouvernance : dans sa classe, le professeur gère les apprentissages, de la manière la plus collaborative, en travaillant en équipe-école et le directeur met l'ensemble en marche, en associant les parents, pour mettre en œuvre la gouvernance de l'activité. Une évolution du statut de directeur semble toutefois nécessaire.

Bénédicte DURAND retient, en synthèse, que la puissance du collectif ressort de tous les propos : la gouvernance est un collectif, même s'il est plus difficile de savoir qui fait quoi : les termes d'autonomie, de pilotage et gouvernance comme exercice de la responsabilité collective. La différence statutaire entre directeur d'école et chef d'établissement est ressortie. Dans l'exercice de sa responsabilité, le directeur ou le chef d'établissement dispose de prérogatives, théoriques dans les textes, mais aussi réelles. La question de la responsabilité collective, théorique et réelle, relative ou absolue, est ressortie, en termes de capacité d'actions.

La gouvernance s'exerce dans les instances de l'école ou de l'EPLE et il conviendra sans doute de préciser les liens entre instances et organisation d'établissement, sur les capacités d'actions de chaque instance, sur les liens entre les unes et les autres, pour faire émerger l'action de décision, de pilotage, d'impulsion sous l'injonction de la réussite des élèves.

2. Que doit être la gouvernance pour faire converger et développer les compétences individuelles et collectives au sein de la communauté éducative ?

L'objectif est de mieux partager les compétences et mieux travailler ensemble, dans un climat scolaire serein. L'élève se trouve en bout de chaîne, objet ultime d'une gouvernance efficace. La chaîne d'efficacité entre meilleure gouvernance et réussite de l'élève relève-t-elle d'un lien naturel ? Ce lien doit-il être questionné ?

Un représentant du collège des syndicats confirme que l'élève se trouve en bout de chaîne : si l'enseignant est bien dans son métier, cela rejaillira sur l'élève. Si le chef d'établissement se sent bien, il a une influence sur le bien-être des enseignants et de l'élève. L'élève doit profiter de tout le bien fait en amont. Qui détient le pouvoir ? Peut-être est-ce la technocratie, au détriment des acteurs.

Un représentant du collège du monde associatif et économique a le sentiment que l'objectif consiste à mieux faire réussir tous les élèves, dans un établissement donné : la gouvernance de l'ensemble du système éducatif peut conduire à s'interroger sur la responsabilité de chaque niveau, mais, in fine, il convient de savoir si le système aboutit à une meilleure efficacité.

Le terme de gouvernance n'aurait jamais été utilisé quinze ans auparavant. La réflexion est moins initiée au plan institutionnel que sur le plan du réel, des pratiques et des comportements, pour améliorer la prise de décision dans des systèmes complexes qui fait appel à la responsabilisation des acteurs. Il convient de sortir des schémas de pensée habituels pour introduire davantage de collectif et de responsabilité, en se reposant sur les compétences des uns et des autres. Le tour de table montre bien l'évolution des préoccupations sur le sujet.

Un représentant du collège des syndicats souligne que l'autonomie, le pilotage, l'impulsion et l'animation d'équipe relèvent du management du chef d'établissement : les modes de management doivent alors être interrogés, au service des élèves et de la réussite de tous les élèves. Il s'agit d'identifier les rôles et les responsabilités des acteurs pour assurer la pérennité des activités à l'intérieur de l'établissement. Les acteurs de terrain ont le sentiment d'être dépossédés de la possibilité de gérer un projet en autonomie au sein des établissements et des écoles.

Bénédicte DURAND entend parler de l'élève, mais peu de la classe. Quel est le lien entre l'efficacité de l'administration et la réussite dans la classe ?

Une représentante du collège encadrement observe que les enseignants doivent permettre à chacun de donner sa parole et son avis, pas seulement pour être entendus, mais aussi pour coconstruire au cœur de la classe. Les inspecteurs peuvent initier ce travail de co-préparation et de co-construction, comme cela est fait dans les zones d'éducation prioritaire.

Un représentant du collège des syndicats tient à préciser le cadre général des enseignants, marqué par l'incertitude, le stress, le manque de clarté des informations. En aucun cas, le management ne peut être à l'initiative des élèves. Les élèves orientent les décisions, mais le management revient bien aux enseignants, aux chefs d'établissement et aux directeurs. La cacophonie et les injonctions contradictoires, provenant notamment du ministère, ne favorisent pas un travail correct. Le temps perdu à comprendre qui fait quoi et les injonctions induit un stress important pour les enseignants.

IV. Travail en sous-ateliers

Un temps est consacré au travail en sous-ateliers, avec quatre groupes constitués en sous-ateliers pour identifier trois points majeurs de difficultés relatives à la gouvernance. Les groupes de travail présenteront le fruit de leur travail.

1. Restitution du groupe Ecole

Le sous-atelier a eu du mal à faire ressortir trois difficultés majeures.

Le conseil d'école ne décide que du projet d'école, même si ce dernier est validé par l'IEN avant d'être validé par le conseil d'école et du règlement intérieur, une fois par an. Une difficulté est donc liée au statut des instances internes.

Les injonctions peuvent manquer de sens et les feedbacks ne sont pas suffisants, avec des difficultés de rôle, de taille et de part réduite de l'autonomie de l'école. Les écoles sont de taille très diverse, ce qui ne permet sans doute pas d'avoir un modèle de gouvernance identique partout.

Enfin, des décisions sont prises hors les murs, avec des décisions relevant de l'Éducation nationale pour le personnel et des décisions relevant des collectivités territoriales pour le bâti, le temps périscolaire et le budget.

Bénédicte DURAND demande des précisions sur le manque de feedback.

Un représentant du collège des syndicats souligne le manque de remontée du terrain, notamment pour les formations : les directeurs d'école peuvent piloter les 108 heures de temps éducatif, avec 18 heures de formation, mais ces dernières sont généralement pilotées par les départements, sans s'intéresser aux besoins exprimés par les enseignants.

2. Restitution du groupe EPLE

Le sous-atelier a fait ressortir un nécessaire éclaircissement des responsabilités dans la gouvernance du premier degré.

Pour le second degré, le fonctionnement du système éducatif resté sur le modèle du lycée impérial de 1802. Ce système est finalement sous-encadré : contrairement à l'enseignement privé, les établis n'ont pas su s'organiser autour de missions reconnues et valorisées pour les enseignants.

Le statut des acteurs n'est pas systématiquement explicité par une lettre de mission.

Les acteurs en dehors de l'établissement, et notamment les parents, peuvent s'interroger sur le lien hiérarchique entre le chef d'établissement et les enseignants

3. Restitution du groupe intercycle

La précision du rôle de chacun et la délimitation du rôle de chacun : doivent-ils être les mêmes que ceux de la communauté éducative ? Si oui, comment délimiter les rôles de chacun pour ne pas interférer dans le champ de compétences et de décisions des uns et des autres ?

A contrario, comment encourager la participation de chacun (parents, enseignants, élus) ? Comment trouver un équilibre entre ingérence et inaction ? Comment faire en sorte que chacun se sente investi dans la gouvernance et participe à l'amélioration de la gouvernance de l'école, du collège ou du lycée ?

De nombreux enseignants sont déconnectés de cette participation à la gouvernance, parce qu'ils n'y trouvent pas suffisamment de sens ou n'ont pas suffisamment de recul sur leurs pratiques, étant accaparés par leur quotidien.

Quels moyens donner aux acteurs pour faire fonctionner la gouvernance ? Comment s'assurer que ce qui était voulu est mis en place ? Dans le premier degré, les directeurs n'ont pas les moyens de faire fonctionner les choses comme elles sont décrites dans les référentiels. Les directeurs ont généralement la charge d'une classe et n'ont qu'une journée à consacrer à leurs tâches administratives alors que le fonctionnement d'une école requiert plus de recul. Faut-il donner du temps supplémentaire ou un secrétariat aux directeurs pour qu'ils puissent endosser leur rôle de Directeur d'école ? Cette question requiert des moyens, mais aussi des postures (formations, compétences) à valoriser.

4. Restitution du groupe collectivités

Trois difficultés ont été identifiées :

- les injonctions contradictoires, souvent décourageantes, qui aboutissent à la démotivation des personnels, par leur manque de clarté et de visibilité, voire à un sentiment de défaut de protection des personnels, avec une difficulté à rendre les projets visibles entre les acteurs qui participent à la gouvernance ;
- le désinvestissement des personnels et autres membres dans les instances, à commencer par les familles et les participants qui ne trouvent pas leur place, faute d'être suffisamment entendus ou accompagnés ;
- le manque de temps pour participer à cette gouvernance et le manque de reconnaissance dans l'investissement des personnels, reconnaissance non financière, mais en termes de décharge par exemple sur les temps de cours.

Sur la protection des personnels, un représentant du collège des syndicats considère que le problème provient de l'agressivité latente autour des décisions et des rapports conflictuels avec certains parents qui suffisent à mettre à mal toute une école, avec un manque de réponse de l'institution qui ne protège pas systématiquement les collègues qui se sentent en danger.

5. Réactions aux diagnostics établis dans les ateliers

Un représentant du collège du monde associatif et économique souligne que la question de la place et du rôle des parents dans les établissements et dans les écoles n'a jamais été réglée. La question a été traitée de question théorique et institutionnelle en les introduisant dans toutes les instances et en instaurant un vote pour désigner les représentants des parents d'élève. Une enquête régulière faite auprès des directeurs d'école montre la dégradation des relations avec les parents. Alors que les parents et les écoles allaient auparavant dans le même sens, il semble désormais qu'il existe un fossé entre les parents et les établissements. Or, ce sujet n'est pas traité dans l'école française alors qu'il constitue un obstacle majeur à la gouvernance renouvelée des écoles et des établissements.

6. Synthèse des ateliers

Bénédicte DURAND présente la synthèse des difficultés recensées. L'école a une place particulière, par rapport à l'EPL, et porte un élément supplémentaire.

Pour les deux organisations, école et EPL, la question du sous-encadrement a été évoquée, pour savoir si les forces de gouvernance étaient suffisantes dans les établissements et EPL, et la possibilité de missions pour mobiliser les enseignants a été évoquée.

Un autre champ de difficulté concerne la question de la clarification des rôles dans l'exercice de la responsabilité de gouvernance : qui fait quoi ? Quelle est la limite du pouvoir et quel est le rôle de

chacun ? Comment se préparer à agir dans la gouvernance ? Les personnes prennent des missions et participent à la gouvernance : sont-elles préparées pour le faire ? Existe-t-il une professionnalisation de la gouvernance ?

Un représentant du collège des syndicats considère que cette question concerne tous les acteurs de la gouvernance, quel que soit leur niveau de responsabilité.

Bénédicte DURAND estime que la troisième difficulté transversale pointée relève du temps consacré à ces missions et de la reconnaissance.

La quatrième difficulté est celle du manque de participation des acteurs de gouvernance et de leur motivation à participer. Cette difficulté peut sans doute être reliée à celle de la lisibilité du projet : est-ce que le projet du collectif est suffisamment clair pour motiver l'ensemble des acteurs ?

La cinquième difficulté concerne les parents. Cette question doit-elle être posée comme une difficulté dans le champ de la gouvernance ? Les participants considèrent que cette question doit bien être posée.

Après les précédentes difficultés transversales, la dernière difficulté est spécifique aux écoles du fait du manque d'identité de l'établissement.

V. Perspectives

La synthèse des difficultés rencontrées pour l'efficacité de la gouvernance sera remontée à une sociologue spécialiste de l'organisation, Christine Musselin qui présentera le fruit de sa réflexion à la prochaine séance, dans le but d'entrer ensuite dans un processus de remédiation. Les expressions positives sur la gouvernance lui seront également remontées, sur le collectif et l'équipe, la responsabilité partagée et individuelle, l'autonomie du projet et de l'organisation et le bon équilibre de la participation de chacun.

Nadette FAUVIN tient à remercier les participants. La synthèse semble remarquable, pour un premier atelier, et elle est le fruit de l'intelligence collective qui permet déjà de construire ensemble.

Un dossier documentaire accompagne le travail, avec des précisions théoriques et réglementaires, des éclairages par des articles de recherche, des préconisations et les difficultés identifiées par les rapports d'inspection générale. Le dossier comporte également une bibliographie. Les définitions de la communauté éducative sont données, ainsi que des éléments sur l'autonomie, le travail collectif et les acteurs. Des encadrés figurent dans le dossier, avec des extraits de rapports de recherche ou de l'inspection générale.

Les participants peuvent contribuer entre les séances. Ils pourront accéder au dossier documentaire dans l'espace Tribu et contribuer dans cette même espace, en partageant des ressources ou des contributions écrites avec le groupe.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 2

I. Membres de l'atelier et programme de la séance

Modifications à apporter au précédent compte rendu :

- Dominique BRUNEAU est secrétaire fédéral (et non général) du Sgen-CFDT. Représentant du Sgen-CFDT au Conseil Syndical Européen de l'éducation,
- Lionel TORDEUX est missionné DNE/DGESCO/DREIC depuis deux ans, portant sur le numérique, le pilotage des écoles et établissements avec un engagement plus particulier sur la collaboration entre la France et le Québec.

Quatre nouveaux membres rejoignent l'atelier :

- Régime MAHÉ, secrétaire générale adjointe du SPELC ;
- Valérie SIMONET, présidente du conseil départemental de la Creuse, (qui n'a pas pu rejoindre l'atelier pour cette séance) ;
- Alyssia ANDRIEUX, conseillère en charge de l'Education, de la Jeunesse, du Sport, de la Culture, du Patrimoine et du Tourisme, Conseillère en charge de la Démocratie citoyenne à l'assemblée des départements de France ;
- Giovanni SORANO, directeur général adjoint Education, Conseil régional Hauts-de-France.

Nadette FAUVIN précise qu'une intervention académique de Christine MUSSELIN précédera un travail en ateliers qui conduira à formuler des propositions concrètes : ces dernières seront argumentées en dehors de la session et seront soumises à Anne BARRERE qui interviendra lors de l'atelier du 04 décembre. Un des membres du collège encadrement a déposé une ressource très intéressante sur les CAP sur la plateforme Tribu. La gouvernance dépend des apprentissages des élèves. La place des parents et le rôle des parents doivent faire l'objet d'une réflexion spécifique et François Perret interviendra lors de la troisième séance pour présenter une comparaison entre la France et d'autres pays sur la place des parents.

II. Réflexion sur la gouvernance des établissements d'enseignement : intervention de Christine Musselin

Bénédicte DURAND accueille Christine MUSSELIN, sociologue des organisations, spécialiste des organisations universitaires, qui intervient pour apporter un regard sur la gouvernance des établissements scolaires.

1. Les spécificités de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement se caractérisent, selon Henry Mintzberg, universitaire canadien, comme des bureaucraties professionnelles, en référence aux travaux de Max Weber, qui comprennent un groupe professionnel et des fonctions administratives (comme les hôpitaux ou les tribunaux). Au sein de ces bureaucraties professionnelles, les fonctions administratives sont montées en puissance au cours des dernières années, en contenu, en nombre et en qualification. Ceci est source de tensions, modifie les missions et pose la question du rapport entre l'autonomie professionnelle et l'autonomie institutionnelle. Dans les établissements d'enseignement, cette évolution se heurte à des spécificités organisationnelles propres aux activités d'enseignement.

La première spécificité organisationnelle de l'enseignement est que cette activité ne repose pas sur une forte interdépendance fonctionnelle : il est possible de faire cours sans se préoccuper de ce qui se passe avant ou après ou dans les autres classes. Peu de coopération est observée entre les enseignants. Dans les universités, les enseignants chercheurs développent même des stratégies d'évitement de tout ce qui pourrait renforcer la coopération. Ces stratégies d'évitement sont probablement encore plus fortes dans les écoles, les collèges et les lycées puisqu'une bonne partie du travail des enseignants se déroule à domicile, dans la mesure où aucun lieu n'est prévu pour ce travail individuel. L'enseignement est l'inverse d'une chaîne automobile qui comprend des interdépendances très fortes entre les activités.

La seconde spécificité organisationnelle tient au fait que l'enseignement est une activité qui repose sur une « technologie molle » puisque l'enseignement ressort plus du talent, de l'art ou d'une activité artisanale, exercée seul. Cette activité est difficile à reproduire ou à enfermer dans des prescriptions, même si la pédagogie s'est développée. Enfin, dans l'activité d'enseignement, la relation de cause à effet est complexe.

Ces deux caractéristiques ont des conséquences sur la gouvernance des établissements. En premier lieu, une faiblesse des liens hiérarchiques est observée entre le chef d'établissement et les groupes professionnels de l'établissement, d'autant que la gestion professionnelle échappe en grande partie au chef d'établissement. En second lieu, il existe un double manque de légitimité des responsables du point de vue managérial et académique. De ce fait, les établissements n'ont pas le même pilotage que des entreprises. Dans les établissements d'enseignement, les instances délibératives sont administratives, mais aussi académiques : les présidents d'université contrôlent plutôt bien leurs instances de gouvernance, mais les responsables doivent exercer une fonction de leader plutôt que de manager et doivent convaincre et donner envie plutôt que diriger ou imposer.

Premières réactions à la présentation de Christine MUSSELIN

Un représentant du collège des syndicats indique que si le personnel dirigeant est un leader plutôt qu'un manager, il doit être recruté sur des compétences propres et exercer une autorité de compétences qui prévaut sur l'autorité fonctionnelle. L'école repose sur ces bases, avec des compétences individuelles.

Un représentant du collège encadrement demande si le fait d'éviter les situations de coopérations est une spécificité française. Comment cela se passe-t-il dans les autres pays ?

De plus, il constate que les responsables d'établissement doivent parfois convaincre leurs collègues de choses dont ils ne sont eux-mêmes pas toujours convaincus, et ce sans pouvoir contraindre.

Une représentante du collège des professeurs ne se retrouve pas dans la description du manque de travail en commun entre enseignants, du moins au collège. Elle considère qu'il y a du travail collégial dans les établissements, particulièrement dans un collège difficile comme le sien. Mais plus les équipes sont soudées et travaillent ensemble, plus il s'avère difficile de diriger le collège.

Pour ce qui est des débats dans les instances, elle remarque que le chef d'établissement présente souvent les décisions en conseil d'administration en indiquant qu'il n'a pas le choix et les oppositions sont effectivement très rares.

Une représentante du collège familles et élèves se demande si un bon leader doit être un bon manager et inversement.

Un représentant du collège associatif et économique relève que la gouvernance des établissements diffère de celle des universités puisque, à l'université, l'enseignant est libre de son programme tandis qu'un professeur des écoles ou du second degré doit suivre les prescriptions du ministère et qu'un inspecteur vérifie que les professeurs appliquent bien le contenu, avec une double gestion et notation attribuée par le chef d'établissement et l'inspecteur pour la note pédagogique.

Une représentante du collège des élus et collectivités ajoute à cette double injonction le rôle de la collectivité de rattachement qui dispose de prérogatives sur la gestion du personnel, hors enseignants.

Christine MUSSELIN précise que la différence entre leader et manager n'est pas clairement établie : un leader doit être un manager, mais tous les managers ne sont pas des leaders. Un leader impulse une envie de suivre et de partager, une motivation pour participer à un projet commun. Cette définition modifie effectivement le profil des personnes recherchées et les formations proposées pour occuper de telles fonctions.

Cette spécificité de l'organisation n'est pas seulement française, puisqu'elle est liée à la fonction d'enseignement en elle-même. Ceci vaut également pour la recherche.

Des programmes doivent être suivis, en dehors de l'enseignement supérieur, mais la question porte surtout sur le « comment » l'enseignement est dispensé. Des collectifs existent effectivement dans les collèges et les lycées, mais ils se forment sur la base du volontariat : si les personnes ne coopèrent pas, il est alors difficile de les faire coopérer, sauf à s'inscrire dans une fonction de leadership plutôt que dans une fonction de management.

Un représentant du collège des syndicats constate qu'une particularité existe dans le premier degré : la coopération est très importante dans le premier degré, puisque les collègues se connaissent très bien. Le lien hiérarchique diffère dans les écoles du premier degré puisque le supérieur hiérarchique est l'IEN et non le directeur, et qu'une réelle proximité existe entre l'IEN et les enseignants.

Un autre représentant du collège des syndicats souligne que l'école primaire n'est pas un établissement et ne délibère que sur le règlement intérieur et le projet d'école. Le directeur est en outre un enseignant comme les autres, même s'il occupe en outre des fonctions administratives. Les décisions sont prises hors les murs, par les collectivités territoriales ou par l'Education nationale. Le collectif fonctionne toutefois. La décision est souvent prise par la hiérarchie et moins par un collectif au sein de l'école.

Christine MUSSELIN répond que l'évitement de la coopération n'est pas une caractéristique nationale mais liée à la fonction d'enseignement. Les collectifs existent mais sur la base du volontariat, tout l'enjeu de la gouvernance, c'est comment faire pour que des collectifs de travail existent plus généralement à l'intérieur des établissements.

Christine MUSSELIN considère que le collectif doit reposer sur des personnes capables de le produire. Le fait que le directeur soit un enseignant parmi les autres et occupe la fonction de primus inter pares renforce la nécessité pour lui d'être un leader.

Bénédicte DURAND retient les éléments :

- sur la légitimité et l'efficacité du chef d'établissement et du directeur d'école qui ont la particularité de ne pas être élus, contrairement aux présidents d'université.
- sur la question de la liberté professionnelle de l'enseignant face à l'ensemble des injonctions et sur la liberté du chef face aux injonctions complexes et parfois paradoxales des différentes autorités qui s'exercent sur lui.
- sur l'organisation de direction qui peut ou doit affirmer une forme d'adhésion collective, par la conviction.

2. Pistes de réflexion pour les travaux de l'atelier

Christine MUSSELIN estime qu'il convient tout d'abord d'identifier les contraintes de fonctionnement (comment réduire les injonctions contradictoires, par exemple) et les besoins (pallier le manque de moyens administratifs et humains par exemple). Il convient sans doute de travailler sur les différentes autonomies professionnelle et institutionnelle, par rapport à l'environnement au sens large (rectorat, parents, collectivités...). Il conviendra également de clarifier l'articulation entre autonomies et responsabilités, car autonomie ne signifie pas indépendance. Enfin, s'il faut penser leader plutôt que manager, ce point a un impact en termes de formations, de profils des personnes nommées sur ces postes et de style de gouvernance attendu, pour construire des projets portés par une vision plutôt que par des objectifs quantifiés, produire un projet crédible, porté par un discours récurrent et identifier ou se constituer des relais internes sur lesquels s'appuyer.

Un représentant du collège des syndicats s'étonne de l'orientation retenue dans l'atelier qui porte sur la gouvernance : les échanges laissent penser qu'il s'agit de remettre en cause le statut des personnels de direction exerçant les fonctions de chefs d'établissement.

Bénédicte DURAND réfute toute remise en cause du personnel de direction. La présentation porte sur les modèles de gouvernance des établissements d'enseignement et vise à savoir comment la structuration des organisations peut contribuer à améliorer le fonctionnement. Cet éclairage théorique apporte des pistes de réflexion sur la manière dont peut se construire le collectif en se basant sur la comparaison.

Une représentante du collège des professeurs constate que les relais requièrent d'avoir des établissements de taille suffisante, alors que les écoles du premier degré sont souvent de petite taille.

Un représentant du collège encadrement estime qu'il conviendrait de préciser le lien entre autonomie et responsabilité : l'autonomie sous-entend de prendre des risques et de commettre parfois des erreurs

et il conviendrait d'accepter et d'autoriser cette prise de risques. Par ailleurs, les instances actuelles doivent également servir de relais, dans les établissements de taille suffisante.

Un représentant du collège des syndicats souhaite recentrer la réflexion sur la gouvernance : dans le premier degré, la gouvernance ne s'exerce que par le leadership du directeur qui n'a pas la légitimité dans les faits. Le métier d'enseignant ne repose pas sur une interdépendance fonctionnelle très forte. On peut travailler sans les collègues. C'est la loi de 1989 qui a un peu modifié cela dans le premier degré, les enseignants n'expriment pas toujours le besoin d'échanger. Il est demandé aux enseignants de réfléchir à leur pratique, mais ils ne disposent pas de temps pour prendre ce recul : s'ils ne prennent pas ce temps, ils sont alors simplement exécutants au lieu d'être acteurs de leur propre cheminement. Il faudrait modifier cela.

Bénédicte DURAND considère que la question des lieux et temps dédiés à la gouvernance se pose effectivement pour le premier et le second degré. Les enseignements d'enseignement supérieur disposent effectivement d'espace pour le travail collectif.

Christine MUSSELIN pense que si les personnes doivent échanger, il convient effectivement de prévoir des lieux dédiés à ces échanges, pour les organiser. Si les chefs d'établissement doivent avoir des capacités managériales en plus de la capacité de leadership, il s'agit de réfléchir à la manière d'enrichir la fonction de chef d'établissement.

Un représentant du collège des élus et collectivités considère que la responsabilité ne se partage pas, mais est incarnée et portée par le chef d'établissement. Les qualités personnelles alliées aux compétences professionnelles peuvent contribuer à affirmer son leadership, cela fait écho à ce que l'on appelle dans le second degré l'effet chef d'établissement : les problématiques d'identification des qualités ou compétences se posent donc pour choisir les personnels aptes à exercer ces fonctions de direction.

Christine MUSSELIN précise que le transfert de responsabilité doit s'accompagner d'une autonomie suffisante pour pouvoir agir en responsabilité, ce qui suppose de penser simultanément autonomie et responsabilité.

III. Travaux en sous-ateliers

Quatre sessions sont proposées aux participants, selon les thématiques identifiées lors des diagnostics de la première séance. Chaque atelier est invité à formuler des propositions concrètes, applicables à court terme, et à les transcrire sur le tableau blanc. Les thématiques retenues sont les suivantes :

- **Autonomie** : l'autonomie est perçue comme faible en EPLE et pratiquement inexistante en écoles. Un rapport récent de l'Inspection générale considère que le cadre juridique actuel permet l'autonomie des établissements du second degré mais qu'ils s'en saisissent peu. Les acteurs sont attachés au projet de leur école ou de leur projet d'établissement, expression de l'autonomie. Comment renforcer l'autonomie des acteurs et des organisations ?
- **Professeurs et gouvernance** : Comment mieux articuler le travail pédagogique hors la classe et dans la classe (conseils de cycle, conseils pédagogiques, conseils école-collège...) ? Quelle place et quel rôle des professeurs dans la gouvernance ?
- **Instances de l'école ou de l'EPLE** : Les instances existent, mais les acteurs de la communauté éducative peinent à donner un sens à celles-ci, ils n'ont pas forcément la possibilité de faire le lien entre elles. Quelles sont les instances à renforcer ?
- **Partage de compétences avec les collectivités territoriales** : Comme fluidifier les relations et renforcer les coopérations entre l'école ou l'EPLE et les collectivités de rattachement ?

Après le temps consacré au travail en ateliers, les participants restituent le fruit de leurs réflexions.

1. Sous-atelier Autonomie

Pour le premier degré, l'autonomie est quasiment nulle et elle doit donc être développée.

Propositions

- Revisiter le champ d'action des IEN,

- Donner aux directeurs un statut d'emploi avec un objectif à atteindre au cours de l'année scolaire, avec une lettre de mission,
- S'appuyer sur le projet d'école qui doit émaner du site (et non être descendant comme actuellement) en faisant confiance aux acteurs et en les responsabilisant.

Pour le second degré.

Propositions

- Faire confiance et responsabiliser avec un contrôle in fine et des modalités connues (fréquences, conditions, conséquences, impacts sur la carrière),
- Permettre aux chefs d'établissement de recruter certains postes sur des profils adaptés à l'établissement, avec une autonomie dans la gestion RH,
- Envisager un conseil stratégique.

Questions

- Faut-il interroger la place et le rôle des inspections académiques et des rectorats ?
- Faut-il une taille critique pour faire vivre une véritable autonomie ?
- Le conseil pédagogique n'a-t-il pas un peu vidé la part de réflexion pédagogique du conseil d'administration ?
- Comment sortir de l'échec du contrat d'objectif et faire vivre une véritable triangulation entre État, collectivité et établissement ?

La question de la gouvernance des écoles et établissements est liée à celle du système éducatif dans son ensemble. Si des propositions concrètes peuvent être formulées, elles requièrent, par exemple, de changer la culture professionnelle du haut encadrement. L'enjeu dépasse le périmètre de l'école ou de l'établissement.

Bénédicte DURAND considère que les propositions formulées peuvent dépasser le cadre de la gouvernance interne aux écoles et établissements.

2. Sous-atelier professeurs et gouvernance

Propositions

- Pérenniser et renforcer le conseil pédagogique, le CESC, le pôle ressource du premier degré et les conseils de liaison inter cycles,
- Prévoir du temps et le reconnaître pour la régularité des échanges,
- Donner du temps de décharge,
- Inscire ce temps de réflexion et de contribution dans les temps hebdomadaires et mensuels,
- Octroyer un volant d'heures dans le second degré pour reconnaître ces temps,
- Donner la possibilité à chaque structure de se doter des conseils qui lui paraissent prioritaires,
- Accompagner les directeurs sur la nouvelle mission de l'organisation des 108h.

Bénédicte DURAND rappelle qu'une question avait été soulevée dans la première séance sur les missions des enseignants et les parcours de carrière. Un cheminement progressif de prise de responsabilité pourrait être construit.

3. Partage des compétences avec les collectivités territoriales

Propositions

- Donner un pouvoir délibératif accru au conseil d'école,
- Doter les établissements et les écoles d'un interlocuteur unique au sein des collectivités,
- Construire des projets éducatifs globaux de territoire,

- Mettre en place des stages dans les collectivités pour les directeurs et les chefs d'établissement et réciproquement accueillir des personnels des collectivités en stage dans les écoles et établissements.

La question de la décentralisation des gestionnaires d'établissement se pose dans le second degré.

4. Instances de l'école ou de l'EPL

Propositions

- Réduire la formalisation excessive de certaines instances,
- Proposer à des personnels l'impulsion/pilotage de certaines instances (avec toutefois une vigilance sur la légitimité des collègues face à leurs pairs),
- Utiliser les évaluations nationales des élèves, le processus d'évaluation des établissements, pour mobiliser.

Bénédicte DURAND remercie les participants pour leurs contributions et les invite à les préciser en les argumentant pour la prochaine séance.

Un cadre de discussion sera organisé lors de la réunion du 4 décembre pour débattre de ces propositions, à partir de l'intervention d'Anne BARRERE et d'une expérience académique. La thématique des parents sera également abordée.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 3

I. Introduction de la séance

Bénédicte DURAND remercie les participants pour le travail réalisé lors des deux premières séances qui ont permis à certaines propositions d'émerger. Un travail de cartographie de ces propositions est actuellement réalisé et ces propositions seront débattues lors de la quatrième séance.

Cette séance comprendra trois temps, en commençant par l'intervention d'Anne Barrère, spécialiste de la gouvernance et des interactions professionnelles au sein des établissements scolaires. Les propositions déjà formulées dans le cadre de l'atelier lui ont été présentées.

II. Intervention d'Anne BARRERE

Anne BARRERE est sociologue de l'éducation et a travaillé notamment sur l'éducation artistique en Ile-de-France. Elle est également spécialisée sur le second degré et encadre des thèses sur la direction d'école. Elle s'intéresse à la sociologie du travail, à la différence entre la prescription et le travail réel. Les constats établis sur les difficultés enseignantes proviennent souvent de la non-prise en compte du travail réel. Elle a consacré sa carrière à une sociologie compréhensive des acteurs de l'école.

En premier lieu, A. BARRERE parlera du triptyque « arbitrer/piloter/coordonner » : des constats sont établis sur le rapport aux collectivités territoriales : l'établissement scolaire et sa gouvernance se trouvent dans un espace qui se complexifie et devient foisonnant. De nombreux dispositifs relient l'établissement à son territoire et l'établissement doit prendre en charge des publics différents et s'ouvrir au territoire. Un déficit éducatif est constaté par tout le monde. L'établissement est un espace foisonnant, relié à l'extérieur, ce qui brouille les contours de la bureaucratie professionnelle qui s'arrête aux portes de la classe dans laquelle l'enseignant est autonome. Les enseignants se voient reconnaître une professionnalité à Bac +5 : certains sont prêts à échanger un peu d'autonomie dans la classe contre une autonomie définie par le collectif. Pour autant, la gouvernance doit se faire un contenant de cette complexité qui est parfois excessive et des temporalités parfois trop brèves. L'idée d'un projet englobant ne constitue peut-être pas la bonne solution puisqu'il peut être artificiel ou être un projet de plus qui s'ajoute aux autres. Le fait de contenir la fragmentation de l'action et des temporalités parfois accélérées peut-être l'occasion de stabiliser un bien commun local, toujours plus important à l'ère des établissements dans ces dispositifs. Une dualité apparaît alors avec la classe autonome, qui permet aussi des discussions pédagogiques dans cet espace de l'établissement.

Le second point concerne le triptyque « impulser, responsabiliser et évaluer » : l'institution est tendue dans des contradictions organisationnelles, dans une culture assez contrôlante, nationale et centralisée, mais aussi dans un dépassement de ce modèle qui ne convient pas vers un modèle post-bureaucratique, avec des réseaux, des partenariats et des coopérations. L'établissement est souvent plus post-bureaucratique que l'institution elle-même. Une tension systémique apparaît et la gouvernance doit gérer ces contradictions. Le mot « évaluer » participe à cette tension : l'évaluation peut être une alternative à la bureaucratie, mais elle se traduit en France par des procédures bureaucratiques. Cette gouvernance doit comprendre des mots importants : le reconnaître et le connaître. L'établissement est un lieu de reconnaissance des enseignants, de leur implication et de leur travail, même si ce n'est pas le seul. Cette reconnaissance est très importante. Il existe également des enjeux de connaissance puisqu'il est impossible de reconnaître sans connaître. Les enseignants doivent reconnaître la diversité des élèves, mais il n'est pas toujours sûr que l'encadrement reconnaisse la diversité des enseignants. Il est normal que le chef d'établissement évalue l'organisation, mais il convient de faire un plaidoyer pour la pluralité des enseignants. La gouvernance du détour, qui valoriserait surtout la participation aux instances comme la pédagogie du détour, ne permet pas forcément aux enseignants d'approfondir leurs compétences. Certains s'insèrent dans des réseaux qui

ne relèvent pas de l'établissement. Les organisations peuvent parfois prendre, mais sans savoir recevoir comme l'a montré le sociologue Norbert Alter. Dans les projets collégiaux, des paradoxes apparaissent puisque des projets qui émanent d'enseignants n'aboutissent pas. La gouvernance doit parvenir à impulser et reconnaître, mais aussi soutenir le travail réel. La gouvernance la mieux acceptée doit être équilibrée.

Enfin, le troisième point porte sur « partager et décider ». Les chefs d'établissements se retrouvent parfois dans le rôle du décideur solitaire. Des microdécisions doivent être prises et les enseignants ne tiennent pas forcément à partager cette décision. Si les instances délibératives ne doivent pas forcément se multiplier, elles doivent construire en collectif un certain nombre de réalités de l'établissement : l'ordre et le climat scolaires, la mise en œuvre de la laïcité, le système de sanctions. Cela permet un échange et des débats collectifs sur les difficultés vécues comme individuelles. Les parents, voire les élèves, pourraient participer. Le décider/partager ne peut que renforcer la gouvernance.

Un représentant du collège des syndicats considère que la reconnaissance et l'aspect humain manquent, particulièrement dans le premier degré où les enseignants se retrouvent seuls face à la classe, aux responsabilités et aux projets. La reconnaissance et la valorisation manquent. Quand un projet est réalisé, les enseignants ne sont pas valorisés et ils sont même parfois ignorés. Les enseignants sont en outre peu écoutés, alors qu'ils ont besoin de partager, et sont mis à l'écart des décisions qu'ils subissent. L'enseignant ne croit plus à grand-chose et a l'impression qu'on ne croit plus en lui. Il doit retrouver sa place au sein de la société.

Un autre représentant du collège des syndicats se demande pourquoi des enseignants privilégient l'autonomie individuelle tandis que d'autres privilégient le travail de groupe et le collectif. L'élève est maintenant au cœur du système, ce qui requiert une évolution des mentalités et des pratiques, mais aussi un travail collectif. Cette évolution constitue une difficulté majeure. Le manque de connaissance des enseignants est réel : malgré les remontées des représentants du personnel, une grande différence perdure dans la perception entre le ministère et le terrain.

Anne BARRERE relève que ces appels constants au travail collaboratif coexistent sur le terrain avec un sentiment de solitude, alors que le collectif devrait empêcher la solitude. Cette solitude est construite par l'organisation et les chercheurs parlent de l'individualisation organisationnelle de l'enseignant qui est seul dans la classe. Une problématique consiste dans le fait que le travail en collectif est vécu comme une tâche supplémentaire qui ne s'articule pas avec les difficultés rencontrées dans la classe. Les projets sont souvent définis à quelques-uns, avec des acteurs du local, et cette envie de faire avec d'autres doit être articulée. Les enseignants doivent trouver un intérêt à l'autonomie collective, comme un espace d'autonomie plus grand. Ceci est possible si l'espace local permet de contenir certaines difficultés. Une souffrance institutionnelle existe, ainsi que des bonheurs relationnels. Une reconnaissance très forte est présente dans le cadre de la relation à l'élève et elle donne du sens au métier.

Un représentant du collège encadrement soulève la question de la pluralité et de la diversité des enseignants : un parcours de long terme est maintenant conçu, puisque les enseignants sont plus ou moins engagés, sur la durée. Il est injuste de résumer les activités de l'enseignant sur l'année N. La mise en œuvre du PPCR s'appuie toujours sur une inspection et un moment précis, et non sur le parcours. L'autorité autorise et la direction doit rendre les choses possibles.

Un représentant du collège des syndicats évoque la problématique de confiance de l'institution vis-à-vis du personnel. Le cadrage national est lié aux programmes, avec la difficulté de terminer les programmes qui annihilent une partie des projets et la solution consisterait peut-être à laisser plus de liberté individuelle. Enfin, la problématique d'ancrage local sur une dynamique se pose. Dans le premier degré, peu d'enseignants sont informés du projet d'école qui est lui-même peu ancré dans le territoire, puisqu'il émane de l'académie, du rectorat ou du ministère.

Une représentante du collège des professeurs juge la reconnaissance des enseignants, dans les établissements, essentielle. Certains enseignants s'investissent, par exemple dans de nouvelles pédagogies, sans que cet investissement soit visible. Il conviendrait donc de le rendre plus visible.

Anne BARRERE ne connaît pas bien le PPCR qui pourrait peut-être améliorer le « connaître ». Les chefs d'établissement fustigeaient l'ancien système d'évaluation. Ils jouent un rôle de ressources humaines au quotidien, très chronophage. Une gouvernance qui fonctionne permet de prendre en compte ces parcours et les évolutions souhaitées. L'infantilisation existe effectivement, ainsi qu'une contradiction à avoir des enseignants plus professionnels tout en leur imposant les pratiques

pédagogiques. Une institution qui adresse constamment des demandes de changement sans se changer elle-même finit par se discréditer. Enfin, les programmes sont importants, ainsi que le socle de connaissance comme bien commun, mais investir de manière délibérative l'école ouverte présente un intérêt pour l'identité de l'établissement. L'ancrage sur le territoire est important et il conviendrait de construire une identité d'établissement, en lien avec la réalité locale : même dans un système public, les établissements se positionnent toutefois les uns par rapport aux autres, en concurrence, avec des stratégies d'évitement. Les indicateurs de performance sur un territoire ou un département renforcent la concurrence entre les établissements. Une bonne gouvernance partage ces enjeux.

Il n'est effectivement pas évident de renforcer la visibilité de l'engagement des enseignants, si ce n'est en connaissant les enseignants. Les enquêtes évoquent l'importance de lieux d'informalité qui n'existent pas toujours. Avoir des lieux pour se parler et se croiser semble important.

Un représentant du collège des syndicats constate qu'il est question d'une gouvernance orientée vers le chef d'établissement. La GRH et le PPCR sont assez symptomatiques du fonctionnement de l'institution : le PPCR constitue une innovation remarquable puisqu'il pose enfin la question de l'évaluation et du rôle des évaluateurs et qu'il positionne l'enseignant au cœur de l'évaluation, au-delà de la notation qui était un exercice stérile. Le PPCR fait évoluer les lignes, avec deux corps qui œuvrent ensemble : l'inspection et la direction d'établissement qui apprennent à se connaître et à travailler ensemble, dans un statut d'égalité. Cette innovation, fort intéressante, a été appréciée par les enseignants. Cette évaluation aurait dû valoriser les actions menées par les enseignants plus jeunes, mais elle est finalement redevenue un système de promotion à l'ancienneté. Quelle que soit la qualité de l'évaluation, le système antérieur a été rétabli, avec un avancement à l'ancienneté. Cette énorme entreprise qu'est l'Éducation nationale est une structure qui a du mal à évoluer : quand une innovation est mise en œuvre, tout le système se mobilise pour revenir à la situation antérieure. Les tentatives de changement se heurtent quasiment à chaque fois à des efforts pour retrouver le modèle antérieur.

Anne BARRERE constate qu'une contradiction consiste à prôner le collectif et le travail collaboratif et à évaluer uniquement des individus. Les chiffres de performance sont une évaluation collective, mais peuvent être aussi un espace de discussions dans les établissements sur les chiffres, avec des interprétations très délicates. Une évolution consisterait à décentrer la gouvernance et la délibération collective, avec les parents et les élèves, et à prévoir d'autres délibérations. Concernant le blocage dans le changement, le sociologue Michel Crozier a écrit que le terme de résistance au changement devrait être supprimé du vocabulaire : il s'agit simplement de stratégies d'acteurs pour reprendre la main sur des décisions élaborées en dehors d'eux même.

Bénédicte DURAND remercie Anne Barrère de son intervention et retient les points sur la pluralité, la complexité, la reconnaissance et l'invitation à une délibération qui donne à chacun une place bien définie.

III. Présentation du projet de La Machine

Nadette FAUVIN précise que ce projet est un projet d'école du socle. L'objectif consiste à présenter la gouvernance de ce projet expérimental. L'équipe a été amenée à mettre en place certaines propositions formulées par les participants, dans les deux premières séances.

Annette GIEN, inspectrice de l'éducation nationale et copilote du projet, indique qu'elle parle au nom d'une équipe représentée par le maire, le principal du collège, une enseignante au CP et directrice de l'école élémentaire, une directrice de la maternelle, une parente d'élèves élue et l'IA IPR d'histoire-géographie qui ne pouvait être là aujourd'hui.

Au cours de son intervention, Anne Barrère a prononcé des mots qui résonnent particulièrement pour ce projet : arbitrer, piloter, décider, impulser, connaître et reconnaître, territoire, identité d'établissement par un territoire, bien local commun.

A partir des documents transmis aux membres de l'atelier en amont, Annette GIEN souhaite insister sur trois points :

1. D'emblée, elle explique que c'est d'abord une aventure humaine tissée conjointement par les différents acteurs de cette ancienne cité minière dont le tissu associatif très fort reflète l'histoire locale : il était impératif d'en tenir compte car c'est ce qui donne une véritable identité à ce projet.

C'est pourquoi, en lien avec le maire, ils ont souhaité proposer ce projet à tous ces acteurs, dans la « salle commune » c'est-à-dire la salle des fêtes, car ils allaient parler d'un bien local commun : l'éducation des jeunes de La Machine.

Première date : le 28/01/18, réunion publique ouverte à tous les acteurs potentiels : parents, enseignants, commerçants, associations, élus, centre social. Une présentation qui part du local, valorise les leviers pour impulser une dynamique collective au service des élèves. En fin de réunion, des participants les remercient de ce discours positif qui leur a transmis « la fierté d'être machinois ».

Seconde date : nouvelle réunion publique le 29/06/19, à la salle des fêtes pour dresser le bilan de cette première année et les perspectives pour 2019/2020. Malgré la canicule, ils sont nombreux à être venus et les conclusions des différents ateliers alimenteront le premier COPIL de l'année le 12/09/19.

2. Cet ancrage dans le territoire, dans « cette France périphérique » selon l'expression de Salomé Berlioux dont l'association « Chemins d'avenirs » travaille avec eux au collège, est fondamental. En toile de fond, c'est un exemple de mise en œuvre du projet académique « Dijon académie apprenante » dont l'un des volets est consacré à la ruralité d'où le titre donné au projet de La Machine « Créer un pôle d'excellence(s) et de culture au sein d'un territoire apprenant » où l'intelligence collective fait modèle pour les élèves/enfants (temps scolaire et hors temps scolaire).

3. Si l'école du socle s'inscrit dans un territoire et sa connaissance (ex : travail avec le musée de la mine) elle vise aussi l'ouverture sur le monde :

- Par l'ambition scolaire qui implique la nécessité de la mobilité, le fait de choisir son parcours d'orientation et de ne pas subir un choix uniquement de proximité géographique d'où le travail avec Chemins d'avenirs. C'est le cadre de la cordée rurale de la réussite qui permettra de travailler le lien fin de collège/début de lycée ;
- Par un projet entamé cette année avec le Québec et son dispositif « Ecoles éloignées en réseau », ouverture pour les élèves mais également pour les enseignants.
- En résumé : deux axes forts:
 - Un territoire, une identité, un projet co-construit adapté au local ;
 - Une gouvernance et un pilotage partagés dans le cadre d'espaces communs où le collectif développe les compétences individuelles.

Et deux principes en cours de construction :

La porosité entre 1er et 2d degrés afin d'avoir davantage de fluidité ;

La complémentarité avec les parents dans le respect des uns et des autres.

Bénédicte DURAND remercie l'équipe d'être présente ce jour. Anne BARRERE a proposé l'idée du bien commun local comme élément de force. Bénédicte DURAND demande si la définition de ce bien commun local a été simple et si des éléments perdurent. Elle souhaite savoir comment la question de la reconnaissance de l'enseignant et de sa valorisation comme acteur a été traitée, notamment du point de vue de la tension entre l'action dans la classe et de l'engagement dans le projet. Le lieu de lancement du projet a été déplacé de l'école à la salle des fêtes et ce point constituait peut-être un élément important de la mise en route.

Annette GIEN explique qu'initier dans la salle des fêtes, en dehors de l'enceinte scolaire, dans une salle commune à la population en a fait un lieu d'échanges communs régulièrement investi, notamment en fin d'année. Cette salle commune a permis au collectif de se développer et de développer le bien commun local, en montrant que chaque acteur de La Machine avait sa part de responsabilité dans l'éducation du jeune, sur le temps scolaire comme sur le temps hors scolaire. Un partage a été établi entre le premier et le second degré, pour mieux connaître l'autre et cette reconnaissance mutuelle a été instituée d'emblée, avec une confiance immédiate. Annette Gien a laissé la gestion des 108 heures à la discrétion de l'école.

Un représentant du collège des syndicats a compris que le projet était construit dans le cadre d'un territoire spécifique. Ce qui est possible dans un territoire ne l'est toutefois pas ailleurs. Ce projet a été construit pour éviter la fuite des élèves vers la ville voisine et il a permis de stabiliser le territoire autour de la Machine. Il demande si les deux gouvernances de l'école et du collège ont fusionné et si les équipes enseignantes sont stables.

Pascal THEVENET, principal du collège, confirme que le projet n'est pas forcément reproductible ailleurs, même si des invariants existent. Les écoles ont leur conseil d'école et le collège garde ses instances. Des conseils pédagogiques inter-degrés ont toutefois été mis en place, notamment pour la restitution des évaluations en sixième. Une liaison entre l'école et le collège a été instaurée, en proximité. Enfin des instances communes devraient être mises en place, avec une réflexion menée pour réaliser des actions sur la santé et la citoyenneté, de la maternelle au collège. Un conseil d'école du socle pourrait enfin mobiliser les deux degrés, les parents et les enseignants. L'autonomie est donnée dans le cadre d'un projet dérogatoire, mais les contraintes administratives perdurent et bloquent certaines actions. Des inégalités de traitement apparaissent ainsi entre le premier et le second degré, puisque les enseignants de premier degré n'ont pas droit aux heures supplémentaires alors qu'ils s'investissent beaucoup. Ce projet contribue alors à l'inégalité entre enseignants et des solutions sont actuellement recherchées pour compenser l'investissement des enseignants du premier degré.

Un représentant du collège des syndicats se demande comment le travail est perçu par les collègues du premier degré qui sont associés, puisque leur implication ne s'accompagne d'aucune reconnaissance, si ce n'est la satisfaction personnelle qu'ils trouvent. Les enseignants sont peut-être à la recherche d'une reconnaissance que ne leur apporte pas l'institution. Pour le premier degré, le travail collectif est souvent ressenti comme un travail supplémentaire. Le volume horaire du premier degré est important, avec le travail en dehors de la classe ou pour surveiller les récréations : le travail collectif s'ajoute à tout cela, sans reconnaissance.

La directrice de l'école élémentaire observe que les enseignants sont motivés et des temps de formations ont pu être réalisés sur les temps de classe, pour se rapprocher des enseignants du second degré. Un travail de cohérence est institué, ce qui présente un intérêt. Les enseignants ont appris à se connaître, de la maternelle au collège.

La professeure de technologie au collège indique que ce travail commun a permis de mettre en place des séances de technologie dans les classes de CP. La disponibilité n'est effectivement pas la même pour les enseignants du premier degré qui doivent dégager du temps pour préparer les séances. Les formations ont été accompagnées et toutes les équipes ont alors pu échanger sur leurs pratiques. Les enseignants du premier degré voulaient savoir ce que devenaient leurs élèves et ceux du second degré voulaient comprendre d'où ils venaient. Les enseignants de second degré ont effectivement bien plus de liberté dans leur organisation.

Nadette FAUVIN s'enquiert de l'organisation mise en place entre l'IA-IPR, l'IEN, le chef d'établissement et les deux directrices d'école.

Pascal THEVENET explique qu'il n'est pas évident d'instaurer ces collaborations. Les échanges sont réguliers, sur l'école du socle, pour définir la manière dont les personnels pourront avancer dans le projet. Le collectif est important, sans prédominance des uns par rapport aux autres.

Annette GIEN indique que les formations ont permis de dégager des compétences et de travailler des axes transversaux pour créer une culture commune, basée sur les problématiques communes rencontrées.

Un représentant du collège encadrement comprend que sont impliqués un principal, un IEN, un IPR et un directeur d'école, soit quatre interlocuteurs.

Pascal THEVENET précise que les formations sont préparées par l'IPR, l'IEN et le principal, mais que les enseignants, au travers de leur entretien et des visites croisées, choisissent les thématiques à développer dans les formations.

La directrice de l'école est également enseignante et se positionne en tant que telle. Elle cherche à ce que tous les enseignants soient parties prenantes du projet. Une proximité géographique existe, puisqu'une simple porte sépare l'école et le collège, ce qui permet de travailler ensemble. En tant que directrice, elle coordonne et transmet les informations sans se positionner en tant que supérieur hiérarchique devant inciter ses collègues.

Pascal THEVENET ajoute que les formations mettent tous les acteurs sur un pied d'égalité, sans que la relation hiérarchique soit mise en avant. Les échanges se concentrent sur la pédagogie.

Bénédicte DURAND relève que ceci rejoint les propos d'Anne Barrère sur la pédagogie d'établissement : ce qui compte peut-être plus que la nature du projet, c'est le fait de faire école commune autour d'une pédagogie partagée qui crée une culture commune.

La parente d'élève élue de l'école du socle ressent le travail commun entre maternelle, école élémentaire et collège. Une soirée a ainsi été organisée par les professeurs de grande section pour expliquer aux parents les changements liés au passage à l'école élémentaire. Les parents se sentent pleinement intégrés dans le projet.

L'adjointe au maire de la Machine indique que la mairie est partenaire de l'école du socle et très investie dans le projet.

Nadette FAUVIN se demande comment l'équilibre entre tous les acteurs de cette gouvernance a été trouvé.

L'adjointe au maire de la Machine indique que le Maire et les associations se sont beaucoup investis dans le projet, au-delà des établissements scolaires.

Annette GIEN ajoute qu'un travail de complémentarité doit être poursuivi avec les parents, puisque la mairie a refait l'espace parents. Le centre social a récemment contacté deux parents d'élèves pour discuter de l'articulation et de la complémentarité. Certains domaines de l'éducation nationale ne sont pas négociables et les équilibres doivent être trouvés, sachant qu'ils ne sont pas toujours évidents et qu'ils restent fragiles. Le respect et la confiance permettent toutefois de tisser une culture commune. Le centre social a mal vécu la première année la situation et ne comprenait pas que l'éducation nationale se préoccupe de la relation avec les parents, mais après une année de tension, la situation s'est améliorée.

Bénédicte DURAND a entendu la nécessité pour l'institution de reconnaître ses investissements et de les valoriser, aussi du point de vue matériel. Elle remercie les intervenants pour le temps consacré à cet échange.

IV. Présentation du tableau de synthèse des propositions

Nadette FAUVIN précise que, lors de la quatrième séance, les participants seront invités à débattre des différentes propositions. Ils pourront apporter leurs contributions entre les deux séances. Elle présente un tableau, en cours de construction, qui sera la production finale du groupe, à l'issue de la dernière séance.

La première ligne du tableau reprend les valeurs (autonomie, clarté du projet, collectif, implication des enseignants, reconnaissance de la valeur à travailler ensemble, compétences de chacun) puis la seconde ligne les verbes (impulser, décider/arbitrer/piloter, coordonner, responsabiliser/valoriser, partager, évaluer).

La gouvernance consiste à reconnaître sa responsabilité individuelle dans la responsabilité collective. Quel est le rôle du chef d'établissement dans le collectif ? Est-il affaibli ou renforcé ? Le chef d'établissement est le chef d'orchestre de cette gouvernance.

Les propositions figurent en vert quand elles semblent faire consensus, comme la formation des enseignants, même si ce point doit être approfondi (formation qui part du terrain, formation qui est en lien avec la classe et la pratique réelle du métier, formation pour laquelle les enseignants ont du temps, autonomie dans les 108 heures pour assouplir la formation) ou celle des décharges ou IMP pour la reconnaissance financière de l'investissement des enseignants dans la gouvernance.

Figurent en jaune les propositions qui sont issues du premier degré, avec une proposition de statut et une lettre de mission pour le directeur. Ce dernier a besoin d'avoir un vrai pouvoir, mais il ne doit pas être le supérieur hiérarchique de ses collègues (ce point ne fait pas consensus).

Les autres propositions sont transversales au premier et second degré et les participants devront se positionner.

Un représentant du collège des syndicats pense que la possibilité d'avoir des instances délibératives à l'intérieur de l'école a été évoquée, ce qui n'est possible qu'en donnant un statut juridique à l'école.

Nadette FAUVIN le confirme. Une proposition vise ainsi la consolidation des instances qui intègre, par exemple, le fait de donner un véritable pouvoir au conseil d'école. Ce tableau présente une vision globale, mais il est simplifié et requiert un travail pour préciser les propositions. Il est bien entendu que les participants, s'ils en ont le temps, peuvent réagir au tableau entre les deux séances.

V. Intervention de François Perret sur la relation aux parents

François PERRET n'est pas un expert du sujet de la relation aux parents, mais s'en est toujours préoccupé avec le sentiment que cette question était mal traitée, essayant de susciter des réflexions et des études sur le sujet. En tant que doyen de l'inspection générale, il a initié une étude sur le rôle et la place des parents dans l'école en 2006, qui a donné lieu à un rapport de l'inspection générale. Plus tard, il a sollicité la revue internationale d'éducation de Sèvres qui a consacré un numéro aux attentes éducatives des familles.

Un paradoxe existe, avec la volonté d'associer pour l'école les parents aux parcours scolaires de leurs enfants, d'un côté et de l'autre, partout, les attentes des familles s'intensifient. Le malentendu entre l'école et les parents ne cesse d'augmenter. L'article du code de l'éducation précise que « tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation ».

Les parents d'élèves sont reconnus comme membres de la communauté éducative à part entière et disposent des droits individuels et collectifs, par l'intermédiaire de leurs représentants, à tous les niveaux de l'institution scolaire. Les textes et dispositions accordent aux parents, en France, de nombreuses garanties. Dans tous les pays européens, la participation des parents est affirmée, pour tenir compte de l'évolution des mœurs et de la déconcentration qui conduisent naturellement à une implication plus importante des parents. Dans la plupart des pays développés, l'enseignement privé se développe, ce qui explique, pour une part, cette implication croissante des parents. Dans quasiment tous les pays de l'OCDE, il existe des associations de parents reconnues. La compétence donnée aux parents concerne généralement l'élaboration du projet d'école et la définition du règlement intérieur. Cette compétence est rarement reconnue sur le contenu des enseignements ou la pédagogie. Dans certains pays, les parents peuvent donner leur avis sur le recrutement ou le licenciement de personnels. Ils peuvent aussi participer à l'évaluation officielle des établissements. Au Danemark, les conseils d'école sont présidés par les parents qui sont majoritaires. Des dispositifs d'aide à la parentalité ou d'éducation des parents existent également. En dépit des cultures très différentes, cette reconnaissance du rôle des parents a progressé partout en Europe. En Europe du Nord, le rôle des parents est davantage reconnu. Les attentes des familles à l'égard de l'école s'intensifient partout et se complexifient, dans toutes les classes sociales y compris populaires et dans tous les pays. Le discours convenu sur la démission des parents est battu en brèche : loin de s'inscrire dans une logique délégataire, les parents s'impliquent, notamment dans le suivi des devoirs. Les familles populaires portent souvent un regard critique sur les pédagogies scolaires contemporaines, ce qui rompt avec l'attitude confiante et délégataire. Beaucoup semblent avoir intégré que l'école ne constitue pas son propre recours et les parcours scolaire, pour une part, se façonnent ailleurs, en dehors de l'école. La diffusion massive de l'impératif de scolarisation et de réussite éducative pourrait s'accompagner d'une plus grande légitimité de l'école, mais une défiance croissante est constatée, avec l'essor de l'école après l'école ou du tutorat privé qui caractérise les comportements parentaux dans de nombreux pays, y compris les pays en voie de développement. Pour expliquer ce divorce, il faut recourir à une autre analyse, centrée non plus sur l'efficacité de l'école et du service rendu, mais sur l'évolution de la famille contemporaine. Il a été longtemps tenu pour acquis que la famille et l'école se partageaient la tâche d'éducation : or, cette alliance semble rompue. L'école est désormais tenue de se charger de l'essentiel des tâches de socialisation primaire qui incombaient à la famille (contrôle de soi, reconnaissance d'autrui, éducation à la civilité, etc.) et le phénomène touche toutes les catégories sociales faute d'entente entre les familles et l'institution scolaire (non pas l'établissement scolaire) sur les finalités de l'école. Ce divorce fragilise l'institution scolaire. Ce constat est visible sur le moral des directeurs d'écoles primaires, en France : 30 % en 2004, 40 % en 2013 et 48 % aujourd'hui déclarent que les relations avec les parents d'élèves se sont dégradées. L'espace de la famille s'est privatisé. Alors que cet espace préparait auparavant les enfants à en sortir pour entrer dans un collectif plus large (vie sociale et vie professionnelle), il fonctionne maintenant comme un rempart contre la vie publique.

Le rapport de l'inspection générale de 2006 montre que le sentiment prévaut que les parents souhaitent que l'école assure au présent le bien-être des enfants sans troubler la quiétude familiale. Une enquête TNS Sofres d'il y a une quinzaine d'années montrait que les parents voulaient une école sans pression, aidant l'enfant à devenir soi-même. Or, la véritable liberté doit faire l'objet d'une éducation et est un point d'arrivée et non de départ. L'éducateur doit user d'autorité et de contraintes pour produire de la liberté. Le « devenir soi-même » n'a pas donc pas le même sens pour l'institution et pour la famille.

A l'origine, l'école républicaine s'est construite contre la famille, inspirée par les idéaux universalistes, reposant sur l'idée que l'éducation suppose un arrachement de l'enfant à son milieu d'origine, pour

l'aider à devenir autre : l'enfant devenait l'élève. La société a changé et l'institution avec. Elles privilégient toutes deux maintenant l'individualisation, l'authenticité et le bien-être. Mais, notre école reste marquée par l'idéal républicain de ses origines.

Le principe de coéducation paraît mieux reconnu dans l'enseignement privé.

En France, la question éducative ne fait jamais l'objet de convergences de vue. Au plan pratique, deux points peuvent être mis en avant : le rôle déterminant des directeurs d'école et des chefs d'établissement dans la qualité de cette relation, avec l'importance que ce rôle devrait avoir dans la formation, et le fait que la généralisation des environnements numériques de travail a profondément bouleversé la communication des écoles et des établissements avec les familles qui deviennent de véritables partenaires des professionnels, dans le meilleur des cas. Les épreuves rencontrées, avec les confinements liés à la pandémie, auront sans doute fait progresser cette participation des familles à la vie scolaire et aux apprentissages. Ces événements peuvent produire des effets positifs.

Bénédicte DURAND se demande comment retrouver le lien de confiance et la connivence. L'école de La Machine montre qu'il existe des acteurs de médiation entre l'école et la famille, pour créer la confiance ou la rompre. Une dynamique sociale complexe existe.

Un représentant du collège des syndicats estime qu'il existe deux conceptions : si l'école est une institution, comme la Justice, dont le fonctionnement ne peut être remis en cause, cette conception doit conduire à mieux protéger les enseignants. Si tel n'est pas le cas, on se rapproche du modèle de l'école privée, les parents sont associés aux décisions, le choix de l'école doit être une liberté des familles et l'élève doit pouvoir quitter l'établissement. Il convient donc de savoir où se positionne l'institution.

Un représentant du collège encadrement considère que la question qui se pose est d'associer de manière institutionnelle les parents. À cause de défauts de compréhension ou de communication, les parents n'ont pas toujours une vision réelle de ce qui se passe, car rapportée par leurs enfants. Les parents doivent être associés, pour que les intentions, la démarche et les objectifs soient bien compris. Ils ne peuvent toutefois être uniquement des auditeurs, la situation est délicate. Le conseil pédagogique a progressé, mais a vidé de son sens le conseil d'administration qui n'a plus grand-chose à dire. La place des parents est difficile à définir, mais les établissements ne peuvent pas s'en passer ou s'y opposer.

Bénédicte DURAND indique que les parents sont des acteurs officiels de la gouvernance de la communauté éducative, en plus d'être les parents d'élèves en interaction avec les enseignants. Ils exercent des tensions croissantes sur l'établissement, du fait d'une communication ni officielle ni maîtrisée. Il convient d'associer les parents, tout en réaffirmant les prérogatives de l'école, pour réaffirmer les responsabilités et protéger l'école.

Un représentant du collège des syndicats observe que les parents sont dans la collaboration, dans la coéducation, mais que la coéducation ne se décrète pas et n'est possible que si les attentes convergent. Le rôle de l'enseignant doit être renforcé et sécurisé, puisque ce n'est pas aux parents d'imposer leurs règles. Dans ce monde complexe, tout le monde n'a pas de bonnes intentions.

Bénédicte DURAND et Nadette FAUVIN remercient vivement les participants.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 4

I. Introduction de la séance

Bénédicte DURAND indique qu'il s'agit de la dernière séance de l'atelier et que les participants pourront voter les propositions. Celles relatives à la gouvernance interne seront tout d'abord étudiées, puis celles sur la gouvernance partagée. La présidente du Conseil d'Evaluation de l'Ecole, Béatrice Gille, interviendra ensuite. Enfin, les propositions sur la gouvernance de l'établissement ou de l'école au sein du système éducatif seront examinées et approfondies.

II. Finalisation des propositions sur la gouvernance interne

Bénédicte DURAND indique que la gouvernance au service de la réussite des élèves passe, au sein de l'établissement, par un travail collectif, avec des interactions collaboratives et participatives des acteurs, en travaillant la relation entre la classe et l'extérieur de la classe (confiance des acteurs, mise en responsabilité, dynamiques de collaboration, clarification des périmètres des responsabilités de chacun). Un consensus a émergé autour de cette autonomie individuelle articulée au collectif.

1. Proposition sur le statut des directeurs d'écoles

La première proposition est celle d'un statut pour les directeurs d'école, avec une lettre de mission sans pouvoir hiérarchique ni évaluation des collègues enseignants. Les participants sont invités à commenter cette proposition avant de procéder au vote.

Un représentant du collège des syndicats indique que les syndicats sont assez partagés sur ce point : le directeur d'école n'a pas de statut : il a un rôle particulier puisqu'il a des missions proches du chef d'établissement. Plus de 50 % des écoles n'ont pas plus de cinq classes. Il est donc difficile d'imaginer la relation entre le directeur et cinq enseignants. L'école a besoin d'un lien fort avec le directeur, au niveau du travail, avec une proximité. Les enseignants craignent de se retrouver face à un supérieur hiérarchique si le directeur est doté d'un statut. Si les écoles comprennent 20 classes, l'absence de statut du directeur est bien plus problématique, puisque certaines écoles sont plus grandes que certains collèges. Seules 4 % des écoles ont toutefois plus de 15 classes.

Nadette FAUVIN avait bien compris qu'un débat existait sur la question hiérarchique et pense que le directeur d'école peut être doté d'un statut sans pouvoir hiérarchique. Un statut pourrait être proposé pour les grandes écoles, sans évaluation ni hiérarchie. Pour les petites écoles, il conviendrait peut-être de laisser la situation en l'état et d'avoir un directeur référent pour plusieurs écoles.

Un autre représentant du collège des syndicats précise qu'aucun directeur ne souhaite évaluer ses collègues au niveau hiérarchique et ce point fait consensus. Il n'en reste pas moins que le directeur est garant du bon fonctionnement de l'école et a une responsabilité autre par rapport aux enseignants. Il se trouve donc bien à un autre niveau de la hiérarchie. Etre supérieur hiérarchique ne signifie pas forcément porter un regard sur les activités des enseignants dans leur classe. Ce statut doit permettre aux directeurs d'assumer leurs fonctions sans que les enseignants et les adjoints aient l'impression que la situation diffère. Le fonctionnement diffère entre petit groupe et grand groupe : au-delà de sept personnes, la gestion d'un groupe diffère. Le terme de hiérarchie peut froisser, mais il est impossible de s'en affranchir totalement.

Un représentant du collège encadrement considère également que la taille de l'école est déterminante. Si le directeur n'a pas la possibilité de valoriser le travail de ses collègues qui s'engagent, dans le cadre d'une évaluation, le point est problématique. Une évaluation positive présente donc un intérêt, sachant que l'évaluation en pédagogie relève de l'inspecteur de l'éducation nationale.

Une représentante du collège des syndicats indique que, dans l'enseignement privé, les directeurs ont un statut et une lettre de mission. Leur rôle a changé avec le PPCR. Les directeurs peuvent valoriser l'engagement des enseignants, puisqu'ils connaissent leurs collègues, en proximité. La formation continue est alors nécessaire pour les chefs d'établissement.

Un représentant du collège des syndicats juge nécessaire que le directeur ait une autorité fonctionnelle et décisionnelle à l'intérieur de l'école. L'enquête des directeurs d'école montre qu'ils veulent un statut. Le projet de loi Rilhac prévoit une avancée sur l'autorité. Une problématique se pose effectivement selon la taille des écoles qui augmente progressivement, avec une taille moyenne de 6,3 classes par école. Avant une généralisation du statut du directeur, des expérimentations pourraient être mises en place sur les territoires. Sur le PPCR, seul l'IEN réalise l'évaluation et un double regard pourrait être porté, par le directeur d'école, en tant qu'autorité fonctionnelle. Le métier de directeur d'école diffère de celui des autres enseignants.

Bénédicte DURAND entend l'intérêt d'une proposition de statut pour le directeur d'école, avec un champ de responsabilités précisé et exprimé au travers d'une lettre de mission, avec une autorité décisionnelle et fonctionnelle.

Cette proposition pourra contenir des éléments de débat, même si un consensus se dégage. La proposition porterait sur un statut, comportant des responsabilités particulières autour de l'autorité fonctionnelle et décisionnelle, sans se prononcer sur le champ de l'évaluation. Une distinction pourrait être établie entre petites et grandes écoles.

Un représentant du collège des syndicats se déclare gêné de voter sur une proposition si vague. Il faudrait ainsi préciser la finalité, mais aussi la frontière mise sur le nombre de classes par école.

Nadette FAUVIN précise que le vote porte sur le statut et la reconnaissance particulière du directeur d'école, avec une autorité fonctionnelle et un champ de responsabilité, avec la possibilité d'avoir une évaluation positive des enseignants, mais pas sur le champ pédagogique. Si cette proposition est votée, une formulation sera adressée aux participants, avec les réserves formulées, puis de nouvelles discussions interviendront avec les instances adéquates. Les propositions de l'atelier seront effectivement transmises au ministre.

La proposition est adoptée par neuf voix favorables et trois abstentions.

2. Donner plus de pouvoir décisionnel au conseil d'école

Un représentant du collège des syndicats constate que cette proposition peut faire du conseil d'école une instance délibérative, ce qui n'est possible qu'avec un statut d'établissement donné à l'école.

Bénédicte DURAND indique que la proposition peut inclure la suppression de l'accord préalable du DASEN et de l'IEN avant certaines décisions.

Un représentant du collège des syndicats constate que ce statut permettrait au directeur de se libérer un peu du carcan actuel. Il convient de distinguer le fonctionnement du pédagogique : le directeur doit pouvoir gérer le fonctionnement de l'école, quelle que soit sa taille. Un consensus peut apparaître sur le fonctionnement où le directeur devrait être décisionnaire.

Nadette FAUVIN se demande s'il faut obligatoirement un statut pour que le conseil de l'école se prononce sur le projet d'établissement, pour les projets pédagogiques ponctuels ou le fonctionnement de l'école, avec un contrôle uniquement a posteriori de l'IEN.

Un représentant du collège des syndicats considère qu'il convient de ramener du délibératif à l'intérieur de l'école, avec un pouvoir d'agir au niveau local. Le statut n'est peut-être pas nécessaire pour le moment. Le conseil d'école doit effectivement avoir un pouvoir délibératif.

Un représentant du collège encadrement se demande si la gestion des crédits peut influencer le statut du directeur ou du conseil d'école, en suggérant d'instaurer une autonomie sur la gestion des crédits.

Nadette FAUVIN retient l'idée de disposer d'une enveloppe pour gérer des crédits, à condition de trouver un support budgétaire sur lequel l'école a toute latitude. Les écoles pourraient ainsi recevoir des enveloppes copilotées et déléguées.

Bénédicte DURAND récapitule la proposition : elle vise à renforcer le conseil d'école comme levier d'expression du pilotage par l'équipe autour du directeur, avec une expression délibérative et un contrôle a posteriori, et qui pourrait assumer la responsabilité de gestion d'une enveloppe spécifique.

La proposition est approuvée par onze voix favorables et deux abstentions.

3. Donner l'autonomie totale des 108 heures

Un représentant du collège des syndicats demande si l'autonomie serait totale sur l'ensemble des 108 heures ou seulement une partie, sachant que 6 heures sont dédiées à la participation au conseil d'école et 18 heures à la formation.

Nadette FAUVIN propose effectivement que les formations soient adaptées à l'école et au projet d'école, avec une autonomie sur les 108 heures.

Un représentant du collège des syndicats relève que la circulaire du 25 août 2020 mentionne une autonomie des 108 heures, mais qu'elle n'est pas réelle. Le problème des directeurs réside dans le manque de pouvoir décisionnel. Les missions ne sont pas clairement définies entre IEN et directeurs ce qui peut créer des tensions. Si le directeur dispose de l'autonomie des 108 heures, le point est satisfaisant. Si l'autonomie consiste en une délégation de compétences de l'IEN, il ne s'agira pas d'une réelle autonomie.

Bénédicte DURAND retient un point d'attention sur l'autonomie réelle donnée aux directeurs.

La proposition relative à l'autonomie totale des 108 heures est approuvée par neuf voix favorables et trois abstentions.

4. Décharge/IMP pour la participation des enseignants à la gouvernance, dans le premier et le second degré

Nadette FAUVIN observe que la proposition de décharge/IMP serait mise sous l'autonomie du chef d'établissement.

Un représentant du collège des syndicats observe que les IMP sont effectivement très rigides, dans les faits. Il conviendrait de laisser les établissements gérer leurs besoins. L'assouplissement du décret de 2015 devrait s'accompagner d'une lettre de mission pour les enseignants, pour les missions en lien avec la gouvernance, mission donnant lieu à évaluation et prise en compte pour la carrière de l'enseignant.

Bénédicte DURAND se demande si cette proposition vaudrait aussi pour le premier degré.

La proposition est adoptée par douze voix favorables et une voix défavorable.

5. Mise à disposition de temps de partage inclus dans le temps de travail et d'espaces réservés au collectif, dans les écoles et les EPLE

Nadette FAUVIN indique que cette proposition vise à prévoir d'organiser le travail collectif dans le service, dans le temps de travail.

La proposition est approuvée par onze voix favorables, une voix défavorable et une abstention.

6. Permettre au chef d'établissement de recruter certains postes sur des profils adaptés à l'établissement, avec une autonomie dans la gestion RH

Un représentant du collège des syndicats observe que cette capacité existe déjà, pour certains postes spécifiques, comme pour les sections de STS en lycée ou dans les REP+.

Nadette FAUVIN confirme que les postes à profil existent déjà, dans toutes les disciplines en REP+. Au-delà des postes fléchés, les participants ont émis le souhait d'étendre ces recrutements, en donnant plus de marges aux chefs d'établissement. En REP+, des commissions sont tenues en présence du chef d'établissement qui dispose d'une voix prédominante.

Un représentant du collège des syndicats observe que le directeur d'école ne peut recruter sur des postes à profil, même s'il existe certains postes à profil, par exemple pour les directeurs des écoles de plus de 10 classes. Des postes pourraient être ouverts en mobilité sur motivation des personnels pour un projet, au-delà des mobilités géographiques.

Bénédicte DURAND retient l'idée d'une visibilité du projet d'école dans le mouvement.

La proposition est approuvée par huit voix favorables, deux voix défavorables et trois abstentions.

III. Présentation de l'évaluation des établissements et de ses finalités par Béatrice Gille, présidente du Conseil de l'évaluation de l'école

Béatrice GILLE indique que l'évaluation des établissements a été tardive en France, puisque le regard était plus porté sur la classe que sur l'établissement. Les enseignants étaient historiquement évalués, mais pas les acquis des élèves. Les évaluations des établissements ont été ponctuelles. L'idée était que l'effet-maître l'emportait sur l'effet-établissement. L'évaluation est introduite par la loi du 26 juillet 2019 qui crée le CEE. Pour le premier degré, le cadre de l'évaluation est en cours de préparation.

L'évaluation vise à accompagner les établissements pour améliorer le service public dans l'établissement et la qualité des apprentissages des élèves, ainsi que les conditions de réussite éducative et l'apprentissage collectif, qui permet d'élaborer le projet d'établissement et de formuler des demandes de formations et d'accompagnement. Les modalités arrêtées par le Conseil établissent un lien entre auto-évaluation et évaluation externe et prévoient un examen systémique de l'ensemble de l'établissement, une participation de tous (personnels, élèves, parents et partenaires), une démarche intégrative entre auto-évaluation et évaluation externe, la restitution et la diffusion de l'évaluation externe au sein de l'établissement et l'élaboration du projet d'établissement (orientations stratégiques, plan d'action et de formation).

L'auto-évaluation concerne l'établissement dans sa globalité, avec une attention portée à l'analyse du contexte de l'établissement et quatre domaines évalués :

- l'apprentissage, le parcours des élèves et l'enseignement,
- la vie et le bien-être des élèves, le climat scolaire,
- les acteurs, le fonctionnement et la stratégie de l'établissement,
- l'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial.

Le référentiel constitue la base de l'évaluation. Il définit le cadre de la mission de service public (politique éducative nationale, projet académique et projet de l'établissement). Il se base aussi sur l'état de l'établissement, avec des données fournies par les services académiques sur l'établissement.

Les questions évaluatives sont soumises à l'établissement pour qu'il s'interroge sur l'analyse de l'organisation et du fonctionnement de l'établissement, sur les points de réussite, sur les questions qui se posent, sur les évolutions attendues, les effets leviers et les orientations stratégiques. Au-delà des quatre grands domaines cités, des questions transversales sont posées (valeurs de l'établissement, rôle des élèves, relations avec les parents, équité scolaire, niveau de coopération, gestion des crises...).

Les outils proposés pour cette démarche sont les questions évaluatives, les données et les indicateurs, les observations et le recueil du point de vue des acteurs.

Ainsi, pour évaluer les acquis des élèves dans leur apprentissage, il convient ainsi d'interroger les priorités de l'établissement, les modalités d'évaluation, le travail collaboratif au sein des équipes pédagogiques, l'impact des évaluations sur les pratiques d'enseignement, sur l'orientation et le parcours des élèves, sur la perception de ces évaluations par les élèves et par les parents. La boîte à outils repose ensuite sur les données et indicateurs chiffrés, les observations et les points de vue des acteurs.

Des questionnements et outils sont proposés pour chaque thématique.

L'auto-évaluation donne ensuite lieu à une évaluation externe des établissements qui s'appuie sur l'auto-évaluation et vise également à accompagner l'établissement dans sa mission de service public et prolonge le travail réalisé pour mener l'établissement plus loin, grâce au croisement des regards entre les acteurs de terrain engagés et celui des observateurs extérieurs. Dans le respect du contexte de l'établissement et de son autonomie, les forces, faiblesses et potentialités sont identifiées pour que l'établissement puisse explorer des marges de progrès. L'évaluation externe se distingue de l'audit, de l'inspection, du dialogue de gestion, du pilotage, du contrôle, d'une labellisation et d'une évaluation des personnes.

Pour réussir, cette évaluation externe doit être utile à l'établissement et l'aider à aller plus loin. Elle doit aboutir à des analyses adaptées et des propositions sur-mesure. Elle doit être basée sur des données fiables et partagées. Elle se base sur une démarche participative pour une évaluation en toute

confiance. Pour ce faire, l'équipe doit être mixte et pluriprofessionnelle, avec trois ou quatre évaluateurs externes désignés par le recteur. L'évaluation externe repose sur plusieurs étapes : la préparation de la mission, la visite dans l'établissement et la rédaction d'un rapport d'évaluation externe restitué dans l'établissement avant que le rapport devienne définitif.

Une charte de déontologie des évaluations externes a été adoptée et les évaluateurs s'engagent sur des principes d'impartialité, de pluralité (diversité des membres), de compétence et de professionnalisme, de respect des personnes et de l'établissement, de transparence sur l'organisation de l'évaluation et ses résultats, et de responsabilité. Chaque équipe est coordonnée par un de ses membres, désigné par le recteur. Une équipe académique accompagne et supervise les équipes d'évaluateurs.

La démarche d'auto-évaluation et d'évaluation externe doit conduire à une augmentation de la capacité coopérative dans l'établissement, pour :

- construire collectivement une représentation partagée de la mission de service public, du contexte et des choix opérés ;
- concevoir en commun des objectifs prioritaires, les actions et les outils à partager ;
- faire apparaître et reconnaître les résultats attendus et obtenus, la valeur collective et valoriser les contributions individuelles ;
- redéfinir les règles communes, déontologiques et les valeurs portées par l'établissement, si nécessaire ;
- élaborer un projet commun ;
- augmenter le sentiment d'appartenance.

Une attente existe également en matière de gouvernance et de management. L'évaluation est l'occasion d'examiner la gouvernance, par les acteurs de l'établissement. Sont également attendus :

- une dynamique collective et l'identification par chaque acteur de son rôle et de sa responsabilité dans la réussite collective ;
- un accroissement du pouvoir d'agir de tous les acteurs ;
- une construction collective du projet d'établissement ;
- des capacités stratégiques renforcées ;
- un plan de formation et de développement professionnel dont le centre de gravité se rapproche de l'établissement ;
- un rééquilibrage de la part relative du pilotage par les tutelles et de l'action propre de l'établissement.

Est également attendue une capacité auto-évaluative et évaluative, avec un processus continu et non une action ponctuelle, pour que les acteurs soient capables, individuellement et collectivement, d'identifier leurs marges de manœuvre, de prendre des décisions pertinentes et cohérentes, de se donner les moyens d'évaluation des réalisations et des résultats des décisions prises et les suivre, de pouvoir suivre collectivement l'impact des décisions et nourrir de nouvelles boucles de décisions.

Bénédicte DURAND note que la démarche repose sur une constante réflexion sur la gouvernance.

Un représentant du collège des syndicats observe que les projets d'école ont progressivement perdu leur autonomie, s'enfermant de plus en plus dans les projets académiques et dans un dispositif technocratique, au détriment des souhaits des équipes et de l'autonomie sur les projets mis en œuvre.

Béatrice GILLE distingue ce qui est du ressort de l'établissement, pour les choix opérés au sein de l'établissement, et le cadre de la mission de service public. Les marges de manœuvre de l'établissement doivent toutefois être claires. L'évaluation se distingue du lien et du suivi avec les autorités de tutelle.

Un représentant du collège des syndicats a du mal à imaginer comment la procédure pourra s'appliquer aux écoles du premier degré. L'existence même du projet d'école est soumise aux commandes de l'institution, ce qui nuit à l'appropriation des équipes. De ce fait, les projets d'école ne sont pas mis en œuvre, mais simplement actualisés tous les trois ans. Il convient de préciser comment le CEE intègre le changement d'équipe dans un établissement.

Un autre représentant du collège des syndicats craint qu'un millefeuille administratif soit créé. La réflexion sur la gouvernance doit s'inscrire dans un souci de visibilité et de simplification, en donnant du sens aux autres dispositifs, sans surcharger les directions de tâches qui les empêcheraient d'assumer leurs autres missions.

Un représentant du collège encadrement souhaite connaître l'articulation de ce dispositif avec le contrat d'objectifs, le projet de réseau, le projet de territoire et la politique de la ville, qui multiplient les objectifs. Il s'enquiert également du lien entre l'évaluation collective de l'établissement et l'évaluation individuelle des personnels impliqués.

Béatrice GILLE répond que l'évaluation est l'affaire de tout l'établissement, et pas uniquement du chef d'établissement. La démarche est participative. Si le chef d'établissement change, l'établissement pourra ainsi garder en interne la mémoire des actions menées, ce qui n'est pas le cas actuellement. Le processus devra être continu. La continuité du service public est assurée, même après les changements de chefs d'établissement, et les projets peuvent perdurer. Ces questions se posent davantage dans les établissements qui connaissent un fort taux de turn-over. Des méthodes de continuité pourront apparaître grâce à cette évaluation.

Le CEE considère que le contrat d'objectifs diffère du projet d'établissement et qu'il relève de la tutelle. Après l'évaluation de l'établissement, les tutelles peuvent se pencher sur la contractualisation, sans demander à l'établissement de faire de nouveau le travail. Le contrat d'objectifs est une initiative de la tutelle, après examen du projet d'établissement. L'établissement est vu dans sa globalité, avec une compétence Etat et une compétence territoriale. Dans le travail quotidien, les deux sont entremêlés puisque le bâti influence les conditions de travail et l'organisation du travail.

En éducation prioritaire, le projet de réseau est important.

L'évaluation d'un établissement n'entrera en aucun cas en compte dans l'évaluation individuelle d'un enseignant. S'il y a un sujet de personnes dans un établissement, le point ne se traite pas dans l'évaluation de l'établissement. L'évaluation ne règle pas toutes les questions qui se posent. Le système octroie beaucoup d'importance à l'évaluation individuelle, bien moins à l'évaluation collective. Ces deux évaluations resteront distinctes.

Un représentant du collège encadrement évoque l'indépendance dans l'évaluation.

Béatrice GILLE précise que l'évaluation vise à aider l'établissement, sans aucune idée préconçue. L'établissement peut récuser une personne de l'équipe d'évaluation, s'il estime qu'il existe un conflit d'intérêts. Les équipes doivent être indépendantes et respecter la finalité d'aide et d'accompagnement de l'établissement.

IV. Finalisation des propositions sur la gouvernance partagée

Bénédicte DURAND note que les établissements ont des partenaires (collectivités, parents, tissu associatif...).

1. Inscrire le projet de l'école et le projet de l'établissement dans un projet de territoire

Ce travail passerait par une collaboration plus étroite et l'association systématique des acteurs à la mise en place d'un projet éducatif global ou projet éducatif de territoire dépassant le strict cadre de l'école. Les débats ont fait apparaître la nécessité de voir l'élève dans sa globalité et d'instaurer une continuité entre temps scolaire et temps non scolaire.

Un représentant du collège encadrement note que ce projet de territoire a tout son sens dans les territoires REP et REP+, mais craint que ces niveaux supplémentaires éloignent de l'élève. Les communautés d'apprentissage professionnel se mettent en place généralement pour répondre à un besoin spécifique de l'élève, mettant l'élève au cœur du système éducatif. L'addition de projets risque d'aboutir finalement à un manque d'opérationnalité. Le pragmatisme belge, anglais ou canadien manque dans le système français.

Un représentant du collège associatif et économique alerte également sur le risque lié à l'empilement des projets et aux dangers de la bureaucratie.

Un représentant du collège des syndicats note que l'école est aussi un lieu social, dans un territoire. Organiser cette complémentarité alors que les temps sont distincts est complexe, même s'il semble nécessaire que les projets d'écoles soient cohérents avec le projet de territoire.

Bénédicte DURAND relève que le territoire est un impondérable du projet d'établissement et que l'auto-évaluation prendra en compte les enjeux sociaux, locaux et de réseau qui ont un impact sur la stratégie de l'établissement. Elle comprend que cette proposition ajoutera une couche de gouvernance qui ne correspond pas aux souhaits des participants.

Cette proposition est neutralisée.

2. Réduction du nombre des interlocuteurs des collectivités territoriales pour les pilotes Education nationale

Bénédicte DURAND ajoute que les collectivités territoriales se plaignent également du nombre d'interlocuteurs, notamment pour les projets en réseau.

Un représentant du collège encadrement observe que plusieurs services, dans les départements importants, s'adressent à un établissement.

Nadette FAUVIN avait compris que chaque chef d'établissement pourrait avoir un interlocuteur unique référent pour chaque collectivité.

La proposition viserait à désigner un interlocuteur unique au sein des collectivités pour les pilotes et pour les directeurs d'établissements et d'école. Elle recueille dix voix favorables et une abstention.

3. Transfert du gestionnaire aux collectivités

Un représentant du collège encadrement indique que cette proposition émanait de la collectivité et ne faisait pas consensus. Les difficultés au niveau de la communication peuvent se transférer entre gestionnaire et chef d'établissement. Un adjoint gestionnaire gère en outre de multiples tâches.

La proposition recueille une voix favorable, quatre voix défavorables et sept abstentions. Elle est donc rejetée.

4. Récréer l'échelon d'agent chef

Un représentant du collège encadrement rappelle que cette proposition visait à permettre les progressions de carrière

La proposition recueille trois voix favorables, une voix défavorable et huit abstentions.

V. Finalement des propositions sur la gouvernance interne (suite)

1. Simplification/réorganisation/consolidation des instances de gouvernance

Un représentant du collège encadrement rappelle que cette proposition repose sur le souhait de dépasser la dimension pédagogique seule du conseil pédagogique, avec un seul conseil pérenne invitant des interlocuteurs. Les personnels pourraient alors s'impliquer davantage, sur toutes les dimensions touchant l'établissement.

Bénédicte DURAND comprend qu'un conseil éducatif serait constitué au sein des établissements et se demande si cette proposition ne concernerait que le second degré.

Un représentant du collège des syndicats répond par l'affirmative : le premier degré ne comprend déjà qu'une seule instance.

Bénédicte DURAND estime que le conseil éducatif de l'EPL couvrait les aspects pédagogiques de la vie de l'élève et considère que ce point pourrait présenter un intérêt même dans le premier degré.

La proposition est adoptée par sept voix favorables et quatre abstentions.

VI. Finalisation des propositions au sein du système éducatif

Bénédicte DURAND propose de réserver aux échanges écrits ultérieurs les propositions relatives à la formation, valorisée, y compris par la VAE.

Les participants l'acceptent.

1. Reconnaissance des compétences des professeurs par VAE, liste d'aptitude, facilité d'accès aux études universitaires

La proposition est validée par dix voix favorables et une abstention.

2. Révision du PPCR

Nadette FAUVIN observe que le PPCR ne valorise pas toute la carrière, à cause d'entretiens très espacés. Des rendez-vous de carrière plus fréquents, prenant mieux en compte le parcours du professeur et minimisant le poids de l'ancienneté, présenteraient donc un intérêt.

Un représentant du collège encadrement signale que la problématique est également liée au fait que les valorisations interviennent sur la base de quotas, avec des avis qui peuvent être excellents, du chef d'établissement et de l'inspecteur mais qui ne sont pas toujours suivis. S'ajoute à cela le côté chronophage du dispositif.

Un représentant du collège des syndicats constate que le système a été dévoyé. Des inspecteurs n'ayant jamais rencontré un enseignant peuvent l'évaluer, dans le premier degré. La pérennisation de l'avis – non révisable – nuit à la promotion à la hors classe. Ce dispositif ne permet pas de reconnaître les compétences des personnels et leur engagement. Le dispositif aurait pu être bénéfique, mais il ne l'est pas.

Un représentant du collège encadrement ne voit pas comment accompagner et traiter la promotion. Il pourrait être intéressant de confier l'accompagnement aux IPR, mais ceux-ci risquent alors de perdre en légitimité et en autorité. Il est compliqué d'assumer les deux fonctions correctement.

Bénédicte DURAND observe que la place des IEN a également été interrogée dans l'atelier. L'atelier pourrait faire un diagnostic partagé posant le constat que la situation n'est pas satisfaisante.

Un représentant du collège des syndicats établit un parallèle avec les propos de Béatrice Gille qui présentait les principes déontologiques dans l'évaluation des établissements reposant sur le professionnalisme, le respect, l'impartialité, la pluralité... et constate que ces éléments manquent dans le PPCR.

La proposition est validée à l'unanimité des onze votants.

VII. Conclusion

Bénédicte DURAND et Nadette FAUVIN rédigeront une synthèse qui sera soumise aux participants qui pourront de nouveau exprimer leur position ou apporter des précisions, voire apporter une mention complémentaire sur un point ou l'autre. Les participants devront aussi se positionner sur les propositions concernant la formation. Elles faisaient consensus dans les séances précédentes.

Bénédicte DURAND et Nadette FAUVIN remercient les participants pour le travail exceptionnel qu'ils ont accompli et ce moment de construction et de débats.



LEVIER OUVERTURE

Mobilités

Reconnaissance

Valeurs
républicaines

Coopération



LEVIER OUVERTURE

Atelier autonomie et déconcentration

Président : François Taddei
Secrétaire général : Marc Foucault

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 1

I. Introduction : présentation du Grenelle et de l'atelier Autonomie et déconcentration

Marc FOUCAULT remercie les participants pour leur présence à cet atelier du Grenelle de l'Éducation et pour leur engagement pour l'école. Participent à cet atelier trois représentants du collège encadrement, une représentante du collège opérateur, deux représentants du collège des professeurs, trois représentants du collège associatif et économique, un représentant du collège familles et élèves, une représentante du collège élus et collectivités et six représentants du collège syndicats.

Une note d'objectifs rédigée par François TADDEI et Marc FOUCAULT précise que l'autonomie comprend un sujet relatif aux ressources humaines, un sujet pédagogique et un sujet financier, mais aussi un sujet méthodologique relatif à la difficulté à faire vivre l'autonomie, dans la plupart des lieux scolaires. Il semble donc important de comprendre les raisons de cette difficulté, afin de trouver les solutions pour y remédier. François TADDEI précise dans son introduction que les collectifs parviennent à faire ensemble des choses que les individus ne peuvent faire seuls.

Quatre séances de travail sont programmées, pour une durée de quatre heures chacune, avec pour but de formuler des propositions pour mi-janvier. Les sujets devront être abordés de manière créative et libre, notamment au cours des deux premières séances. Les participants pourront suggérer des améliorations dans la méthode choisie et apporter des contributions orales ou écrites.

Deux invités interviendront ce jour : Isaac GETZ, enseignant-chercheur et conférencier, spécialiste des organisations, et Éric TOURNIER, inspecteur général de l'Enseignement supérieur, de l'Éducation, du Sport et de la Recherche qui a copiloté le rapport général IGESR 2019 sur l'autonomie des établissements. Plus d'une centaine d'établissements ont été consultés et visités à cette occasion.

Au préalable, chaque membre de l'atelier se présente et définit son rapport au sujet de l'autonomie

Une représentante du collège des opérateurs indique que sa double formation de philosophie et de management qui l'a amenée à être d'abord professeur envisage d'abord l'autonomie du point de vue de l'autonomie des élèves, dans le but de les faire penser. En tant qu'enseignante-chercheur, sa thèse de doctorat portait sur l'autonomie au travail, dans une usine sidérurgique, et visait à savoir comment proposer à des ouvriers d'être autonome sans tomber dans une injonction paradoxale qui les mettrait en difficulté.

Pour mettre en œuvre l'autonomie, au-delà d'un climat de confiance, trois éléments sont, selon elle, requis : les compétences, la bonne information et l'envie ou la motivation. Le collectif est essentiel, puisqu'il est impossible d'être autonome tout seul. Ayant ensuite été doyenne du corps professoral d'une école de commerce, cette représentante du collège des opérateurs veillait à ce que les professeurs puissent piloter les enseignements en dépit du contexte contraint de double accréditation. En tant que rectrice d'académie, elle a ensuite appliqué les principes découverts dans ses recherches et a été accompagnée par François Taddei pour construire une « académie apprenante », sur la base d'un projet participatif. Enfin, elle pilote maintenant un opérateur et souhaite redonner confiance à des jeunes qui ne se sentent pas capables d'inventer leur avenir en les mettant en situation d'autonomie par rapport à la création d'un savoir-devenir, compétence dont il convient de les doter.

Un représentant du collège encadrement précise qu'il est devenu proviseur parce que précisément l'autonomie des établissements scolaires existe. L'autonomie consiste à gouverner par ses propres lois, en créant un collectif dans un cadre strict et en étant original au sein de la règle. Pour ce faire, il convient de promouvoir l'horizontalité, avec des outils clairs et donc dans le contexte d'un cadre national fort. Les limites de l'autonomie sont liées à la verticalité de l'organisation et à l'accélération des réformes et des bouleversements. De l'audace est nécessaire, mais aussi des moyens humains, politiques et matériels. La procédure d'autoévaluation est difficile à intégrer, dans le contexte Covid et de réforme des lycées, mais elle est centrale pour l'autonomie et les collectifs apprenants.

Un représentant du collège des professeurs considère que tout reste à accomplir pour promouvoir l'autonomie en élémentaire, à l'exception du projet d'école. Dans les jurys de recrutement, la question de l'autonomie n'est pas évoquée et seule la loyauté est abordée : le lien entre autonomie et loyauté peut d'ailleurs être interrogé. Le PEDT constitue une piste, avec les plans territoriaux puisqu'un partenariat est instauré avec les collectivités locales. Le champ de l'autonomie est vaste, et la notion doit être définie, tout en procédant à l'horizontalité des compétences.

Une représentante du collège associatif et économique souligne que l'autonomie est au cœur du débat des campus des métiers et des qualifications, programme ambitieux qui innove justement par l'autonomisation.

Un représentant du collège Familles et Élèves souligne que les établissements d'enseignement catholique ont plus d'autonomie, même si cette autonomie est partielle. Cette autonomie peut permettre l'épanouissement des enfants. La communauté éducative est essentielle pour cet épanouissement.

Une représentante du collège des élus et collectivités précise que son approche personnelle s'articule autour du dialogue social, avec une charte de reconnaissance du parcours syndical pour valoriser les compétences acquises, de l'égalité hommes femmes, du handicap et de la qualité de vie au travail. Un régime indemnitaire au mérite a été mis en place pour mieux reconnaître l'engagement des fonctionnaires territoriaux. Elle porte le projet « incarnons le travail de demain », articulé autour de trois valeurs fondamentales que sont l'autonomie, la confiance et la responsabilité et autour de trois axes que sont le télétravail, un nouveau mode de management, moins hiérarchique, et des espaces de travail plus ouverts.

Un représentant du collège des syndicats regrette le manque de données sur le premier degré qui représente 45 000 écoles. Sur le projet d'école, les objectifs cible ou le règlement intérieur, l'autonomie est quasiment inexistante puisque seuls les objectifs nationaux sont déclinés. La crise sanitaire a pourtant mis en évidence la compétence et la responsabilité des directeurs pour appliquer les protocoles. Il convient de libérer les énergies au sein des écoles pour créer un collectif et améliorer la réussite des élèves, en partant des besoins réels de chaque école.

Un représentant du collège des syndicats indique que son organisation est favorable à l'autonomie, à condition de disposer d'un cadre d'exercice clair. Les statuts doivent rester nationaux. Une fois le cadre posé, de l'autonomie doit être laissée aux équipes pour porter des projets d'établissements et des projets d'écoles, notamment sur l'évaluation des élèves et les formations des équipes et des collectifs de travail. Certains éléments doivent pouvoir être organisés par les établissements, en leur confiant une autonomie sur la gestion de certains moyens.

La note d'objectif de l'atelier semble réduire l'autonomie à une relation entre enseignants et personnels de direction alors que tout le personnel a un rôle à jouer, ainsi que les parents, et les élèves. Enfin, au-delà de l'autonomie, la question de la formation initiale et continue se pose, pour oser se remettre en cause, savoir travailler en équipe. L'intervenant insiste aussi sur le soutien de l'institution dans les moments difficiles et sur les conditions de travail qui peuvent conditionner le dynamisme et l'implication des personnels.

Enfin, il importe de pouvoir évaluer la réussite des projets, sachant qu'un important travail doit être réalisé en la matière.

Une représentante du collège encadrement pense que l'autonomie va de pair avec le leadership et le développement professionnel. Une réflexion devra sans doute être menée sur les moyens nécessaires, notamment dans le premier degré, pour la formation.

Une représentante du collège des syndicats souhaite parler de l'acquisition de l'autonomie par les élèves, pour les préparer à l'enseignement supérieur et à la vie. La liberté pédagogique n'est pas suffisamment valorisée et utilisée. Il convient également d'améliorer l'efficacité de l'organisation des établissements, en utilisant toutes les marges de liberté possibles.

Un représentant du collège associatif et économique constate que de nombreuses initiatives existent, en matière éducative, mais que le blocage systémique constitue un frein, au lieu de favoriser les initiatives. De ce fait, les initiatives s'essouffent à cause de blocages institutionnels. Il convient de donner davantage de pouvoir aux acteurs éducatifs. Les projets intéressants s'accompagnent souvent d'une forte communauté entre les enseignants, les élèves, les parents et les collectivités, créant des alliances éducatives.

Une représentante du collège des professeurs estime que l'ouverture est nécessaire pour l'essor de l'innovation, mais insiste aussi sur l'utilité d'un cadrage. Au quotidien, elle bénéficie ainsi d'une

autonomie et d'un cadrage national. Elle a travaillé sur une licence inclusive pour bachelier professionnel pour les accompagner vers l'autonomie. L'ancrage territorial est nécessaire pour la transformation des systèmes éducatifs. Enfin, il semble nécessaire pour l'inclusion et l'autonomie de traiter le sujet du déterminisme social, très fort dans les concours de l'éducation nationale.

Un représentant du collège des syndicats indique que son organisation a pour valeur l'autonomie des établissements. L'autonomie consiste à créer et faire vivre un espace de liberté collective dans un espace actuellement contraint par la loi et une hiérarchie de tradition jacobine. Se posent également la question des territoires, des attentes des différents groupes de pression autour d'un établissement, des nouveaux acteurs comme les réseaux sociaux, de la loyauté et de l'évaluation. Il convient donc de remettre l'autonomie dans la question sociétale, celle de la liberté de l'individu dans une société démocratique où l'intérêt commun doit prendre sa place.

Marc FOUCAULT remarque que le monde de l'hôpital et de l'éducation pendant le confinement sont sans doute source d'enseignements en termes d'autonomie. François TADDEI confirme que, face à une urgence systémique comme le Covid, les hôpitaux sont passés d'une vision verticale à une vision partant des urgences pour se réorganiser en profondeur. Des chefs de service dont les opérations étaient annulées ont contribué en tant que brancardiers. La capacité à relever collectivement des défis a toujours existé, mais apparaît plus fortement en temps de crise.

II. Que peuvent apprendre les entreprises libérées aux administrations et organismes publics ? Intervention d'Isaac GETZ

Isaac GETZ travaille depuis 2005 sur la confiance et la responsabilité au sein des organisations. Des centaines d'organisations, y compris administrations, organismes publics et syndicats, se sont « libérées ». En 2005, la situation était bien différente et la libération semblait utopiste.

Un extrait du film Le bonheur au travail, est diffusé.

Isaac GETZ signale que ce film montre des travailleurs engagés, qui ont plaisir à venir travailler et aiment leur entreprise ou leur collectivité. Un sondage d'engagement des salariés de Gallup en 2017 montre que seuls 6 % des salariés sont engagés en France. En Norvège, pays qui obtient pourtant les meilleurs résultats en Europe, ce taux n'est que de 17 %. Les salariés activement désengagés sont malheureux : ils sont 26 % en France. Les directeurs attendent des résultats et une performance et se soucient peut-être peu des états d'âme de leurs collaborateurs. Or, avec de tels taux d'engagement et de désengagement, les efforts de quelques-uns ne peuvent suffire.

Aristote définit la vie bonne comme la satisfaction de certains besoins, matériels et spirituels (dignité, besoin d'apprendre), et s'interroge pour savoir si les sociétés sont égales dans les chances offertes aux citoyens d'accéder à la vie bonne. Robert Greenleaf, inventeur du leadership serviteur, considère qu'une « société bonne voit le jour lorsque beaucoup de gens réalisent leur potentiel grâce à des contributions nombreuses et variées ».

Le pourcentage de salariés avec au moins un arrêt maladie par an s'établit à 28 % dans le privé, 32 % dans la Fonction publique d'État, 33 % dans la fonction publique hospitalière et 35 % dans la fonction publique territoriale. Dans les communes moyennes, l'absentéisme est de 8,7 % en 2013, avec une différence selon la taille des communes (6,4 % dans les communes qui comptent moins de 10 ans et 10,4 % dans les communes qui en comptent plus de 350). Le pourcentage des visites chez le médecin généraliste dues au stress au travail s'établit à 75 %. La première cause de stress au travail est le manque de contrôle et les tensions avec la hiérarchie, soit le manque d'autonomie. Agnès Buzyn, quand elle était ministre du Travail, se demandait jusqu'à quand l'Assurance-maladie pallierait les défaillances du management au travail.

Comment transformer l'organisation fondée sur la méfiance et le contrôle en une organisation fondée sur la confiance et l'autonomie ? Une philosophie, fondée sur des principes essentiels comme la liberté d'initiative, peut y contribuer, sous l'impulsion des dirigeants. La liberté n'est pas le pouvoir de faire ce qu'on veut, mais le droit de faire ce qu'il faut, selon Lord John Acton. Ce qu'il faut, pour un salarié ou le collaborateur d'un établissement, est de contribuer au projet commun défini ensemble. Un chemin doit donc être co construit et les collaborateurs doivent y participer, sur la base du volontariat, et se l'approprier. Certaines questions doivent se poser : les salariés désengagés ne l'étaient pas le premier

jour de travail. Lors de leur entretien de motivation, ils ont effectivement démontré leur motivation. Les salariés proposent souvent des initiatives au début, puis se contentent d'exécuter les ordres. Dans ces organisations, des salariés enthousiastes sont recrutés et finissent par être des exécutants. Les organisations ne sont pas naturelles et violent les besoins fondamentaux des individus qui sont l'égalité intrinsèque, la réalisation de soi et l'auto direction.

Un film est diffusé, montrant une expérience menée dans un OPH, qui gère des organismes HLM.

L'entreprise libérée rend les salariés acteurs de l'entreprise et privilégie la politique d'accompagnement et non d'autorité.

Une telle organisation peut-elle être instaurée partout ? La France compte le plus grand nombre d'entreprises libérées dans le monde : Michelin est entré dans cette démarche, avec 60 usines « libérées » sur ces 80 entreprises, et entrent également dans cette démarche des entreprises comme Airbus, EDF, MAIF ou Pôle Emploi. Des lycées ont également mis en place cette démarche.

Un film réalisé dans un lycée « l'école libérée du lycée des Bressis » est diffusé.

Dans ce film, un professeur indique que ses élèves obtiennent des moyennes supérieures de 2-3 points aux autres classes. Faire confiance aux élèves, les accompagner à produire en équipe s'apparente au management des équipes. Et l'essaimage prend, les collègues bougent aussi les lignes, l'école bouge pour épanouir les élèves, les rendre autonomes, auto-motivés.

Isaac GETZ indique que l'entreprise libérée est une philosophie : dans celle-ci, les salariés disposent d'une liberté d'entreprendre toute initiative qui leur semble la meilleure pour l'organisation. La question est de savoir comment organiser les environnements de travail qui satisfont les besoins psychologiques fondamentaux des êtres humains et leur donnent envie de contribuer pour le bien-être commun.

Un représentant du collège des professeurs signale qu'une difficulté des établissements est liée au renouvellement des équipes, jusqu'à un tiers chaque année scolaire.

Isaac GETZ ne pensait pas que le turn-over était si important et souligne que l'effort pour intégrer de nouveaux collaborateurs doit donc être très conséquent. Le point essentiel réside dans la stabilité du numéro 1 de l'établissement, dans une transformation qui prend quelques années. Il convient que le directeur reste au minimum trois ans pour que la transformation puisse être initiée.

Cette transformation ne peut être décrétée et elle doit reposer sur le volontariat des enseignants, personnels, élèves et parents. Le noyau initial peut être constitué d'une petite minorité, d'un tiers ou de la moitié des personnes concernées. Une fois engagé dans cette transformation, le personnel voudra rester quelques années pour voir le fruit de son travail. Le projet peut être très motivant et contribuer à la stabilité des effectifs.

Un représentant du collège des professeurs indique que certaines équipes sont ancrées dans les habitudes et vivent tout changement comme déstabilisant et stressant : de ce fait, elles n'osent pas innover. Les écoles sont très cloisonnées.

Isaac GETZ répond que la co-construction, alliée au volontariat, permet de surmonter les réticences. Les gens ne résistent pas au changement, mais au fait d'être changés : si la transformation est imposée, le collectif humain résiste. Si un seul établissement met en place une telle pratique, il n'aura pas d'effet de levier. Si plusieurs établissements lancent ces initiatives dans une même académie, ils se mettront en réseau, échangeront leurs pratiques et constitueront un socle de transformation collective : ils décideront alors de rendre leur exemple visible pour inspirer d'autres directeurs et rayonneront.

Un représentant du collège des syndicats souligne que le changement doit venir de la base, au risque sinon d'un échec assuré.

Isaac GETZ confirme que le changement ne peut être imposé et doit être co-construit. L'idée peut effectivement venir de la base, mais aussi de la direction, du recteur ou du ministère, à condition d'instaurer une dynamique de collaboration avec la participation de toutes les bonnes volontés.

Une représentante du collège des professeurs considère que, pour créer des réseaux et des communautés, il faut des lieux et du temps.

Isaac GETZ le confirme.

Une représentante du collège associatif et économique souligne le besoin de temps, pour que les individus prennent conscience des choses, et s'enquiert des solutions pour accélérer le processus.

Isaac GETZ constate qu'une PME a mis six mois pour introduire des changements, mais qu'il faut plutôt deux ou trois ans généralement. Dès les premières semaines, des effets exceptionnels peuvent être observés, grâce à une suggestion apportée par un personnel.

L'inspecteur qui a vu le travail réalisé par le professeur dans le lycée des Bressis l'a immédiatement intégré à son équipe de formateurs. Ce professeur a introduit de la coopération dans ses classes et ces dernières ont bien mieux vécu le confinement.

III. Échange avec Éric Tournier autour du rapport des inspections générales sur l'autonomie des établissements

Marc FOUCAULT précise que l'Inspection générale rend chaque année un rapport général sur un sujet qui fait l'objet d'une attention particulière. Un rapport a ainsi été rendu sur le sujet de l'autonomie en 2019 et Eric Tournier a piloté cette mission, avec deux autres collègues. Le rapport a été adressé aux membres de l'atelier qui peuvent donc poser leurs questions.

François TADDEI souhaite savoir ce que Eric Tournier tire comme enseignement de cette mission et de la précédente intervention.

Le rapport est né d'une auto saisine des inspections générales, selon une méthode proche de celle utilisée pour le rapport de 2015 sur les facteurs de valeur ajoutée des lycées, fondée sur l'observation d'un échantillon représentatif d'établissements.

Le rôle du collectif est fondamental : un établissement qui se saisit de son autonomie prend conscience de son collectif, de sa capacité à agir sur la réussite des élèves et du fait que l'autonomie est vaste.

François TADDEI constate que les conclusions du rapport mettent en avant la stabilité des équipes, en soulignant que les chefs d'établissement ne restent pas toujours suffisamment longtemps pour créer la confiance nécessaire au collectif. Dans les pays où les inégalités scolaires sont les moins importantes, il existe aussi une incitation pour les enseignants à aller dans les lieux défavorisés, ce qui n'est pas suffisamment le cas en France.

Éric TOURNIER observe que le rapport de 2015 sur la valeur ajoutée des établissements mettait en avant que les lycées qui enregistraient la meilleure réussite de leurs élèves avaient un engagement fort des équipes autour des projets collectifs et un leader qui donnait un cap. Trois éléments semblent indispensables : un projet, porté par chacun, un leadership et l'évaluation de l'effet des actions menées. Le rapport a montré que certains établissements très classiques, sélectionnés au hasard, avaient des pratiques remarquables. Ainsi, les équipes d'un collège et d'un lycée professionnel faisaient régulièrement le point sur les effets de la répartition de la dotation horaire, tous les deux ou trois ans.

Concernant les personnels de direction, la nécessité d'une certaine permanence a été mise en avant, avec un effet pervers du statut et de la rémunération puisque les directeurs sont incités à aller vers les établissements de taille supérieure pour obtenir une rémunération supplémentaire. De ce fait, ils ne restent généralement que trois ou quatre ans dans les établissements. La durée minimale est de trois ans et la durée maximale de neuf ans, ce qui dans ce cas donne de la stabilité et de la mobilité. Aucune préconisation n'a été formulée sur le sujet, si ce n'est une invitation à réfléchir au lien entre rémunération et taille de l'établissement.

Le rapport Igesr n'a pas abordé la question des établissements d'enseignement supérieur et la question de l'autonomie des établissements de premier degré. Seuls les établissements de second degré sont des EPLE et le décret de 1985 liste tous les éléments de l'autonomie.

Un représentant du collège des syndicats s'interroge sur l'adéquation autonomie financière et décentralisation.

François TADDEI souligne la nécessité de mettre en réseau les établissements. Des innovations existent sur tout le territoire, mais les effets de systèmes sont faibles : il convient d'autonomiser les établissements, mais aussi de leur permettre de créer des collectifs autonomes, avec une évaluation par les pairs, à l'instar de ce qui existe dans l'enseignement supérieur, pour penser des collectifs plus horizontaux.

Eric TOURNIER juge la question essentielle puisqu'elle renvoie au statut des EPLE qui font partie d'une chaîne de pilotage et sont chargés de mettre en oeuvre des orientations ministérielles et académiques.

L'EPL est également un établissement public local, puisqu'il a été créé dans les années 1980, après l'adoption des deux lois de décentralisation, sous l'influence d'un certain nombre d'acteurs qui insistent sur la capacité à définir des projets locaux, compte tenu de l'écosystème local. L'établissement devait être capable de tenir compte de ses caractéristiques et des besoins de ses élèves pour définir un projet.

L'autonomie des établissements est donc double, et parfois contradictoire. Elle est d'abord descendante puisque l'établissement met en oeuvre la politique nationale, ministérielle et académique, en fonction de ses caractéristiques. Elle est également ascendante puisque l'établissement peut adopter un projet d'établissement, signer un contrat d'objectif et adopter un règlement intérieur. Si le système est décentralisé, il reste unifié.

À cet égard, les relations avec les académies sont largement empreintes d'une autonomie descendante, s'agissant des projets d'établissement et des contrats d'objectifs. Les académies demandent souvent aux établissements de promouvoir les projets d'académie. Lorsque des opérations de contractualisation se mettent en place, les établissements contractualisent souvent sur des objectifs définis par l'échelon académique.

Pour mieux reconnaître une autonomie ascendante, il conviendrait de partir de l'autoévaluation partagée. Avec une telle démarche, les établissements pourront prendre conscience de leur situation et de leur capacité à agir sur le résultat des élèves. Une réflexion sur la place du projet d'établissement et du contrat d'objectif devra être menée, ainsi qu'une réflexion sur l'articulation entre ces deux points. Pour faire prévaloir un chaînage autoévaluation, projet d'établissement et contrat, le contrat devra prendre en compte la démarche d'établissement et le projet d'établissement sera premier. Si un cinquième des établissements entre dans l'autoévaluation et dans la définition d'un projet d'établissement, il sera possible de passer de la réussite individuelle à la réussite collective.

L'étude a porté sur la réforme de l'éducation en Wallonie avec la mise en place d'un système de formation des équipes d'établissement à l'évaluation et à l'autoévaluation collective, au diagnostic sur le fonctionnement et sur les besoins de l'établissement : à l'issue de cela, les établissements élaborent un plan d'action ou un projet d'établissement. Des chefs d'établissement et inspecteurs, détachés pour être délégués au contrat d'objectif, aident les établissements à construire, en lien avec l'autorité ministérielle, un contrat d'objectif par lequel l'établissement met en place sa politique. La contractualisation est seconde par rapport au projet d'établissement.

François TADDEI relève que le choix des mots est important et que le terme d'inspecteurs a été remplacé en Belgique.

Eric TOURNIER répond que les missions de l'inspection ont évolué en 2015 : si l'activité d'inspection individuelle demeure, une activité d'inspection collective a été introduite. L'inspecteur a également une mission d'expertise et une mission d'accompagnement des établissements. 10 inspecteurs ont été positionnés comme référents auprès des établissements, avec des retours très positifs des enseignants et des directeurs. Des réticences sont parfois observées au sein du corps des inspecteurs, avec le souhait d'être mieux formés pour bien comprendre la dynamique de l'établissement.

Marc FOUCAULT constate que, pendant très longtemps, seuls deux pays ne faisaient pas d'inspections d'établissement : la France et la Bulgarie. Dans la tradition française, l'inspecteur inspecte le maître, et non l'établissement. Le Haut Conseil pour l'évaluation instauré en 2020 va permettre d'instaurer pour la première fois des évaluations d'établissements (fondées notamment sur l'auto évaluation).

Un représentant du collège des syndicats observe que le lien entre autonomie financière et décentralisation risque de poser problème, compte tenu de la volonté des collectivités de reprendre cette marge d'autonomie.

Éric TOURNIER confirme que des inquiétudes existent quant à la latitude de l'établissement à disposer d'une autonomie financière. Certaines collectivités prennent en gestion directe un grand nombre d'activités qui devraient relever de l'établissement ce qui interroge sur le devenir des métiers de gestionnaires et d'agents comptables. L'autonomie financière constitue effectivement un volet essentiel de l'autonomie, alors que des collectivités prennent des décisions qui limitent cette autonomie financière.

L'autonomie de l'établissement n'est pas celle du chef d'établissement. L'autonomie doit être pensée au niveau collectif, notamment au sein de l'équipe de direction composée du chef d'établissement et de ses adjoints et gestionnaires. Cette équipe a tout intérêt à être élargie à des personnes ressources ou des personnes relais puisque l'autonomie existe là où le chef d'établissement pilote en s'appuyant sur

un certain nombre d'enseignants, afin de démultiplier son action. Le rapport préconise de retrouver de la liberté dans l'attribution des IMP (indemnités pour missions particulières), sachant qu'elles avaient initialement été créées sans cadrage.

Une représentante du collège encadrement se demande comment l'évaluation des écoles pourrait être menée, avec éventuellement l'autoévaluation des écoles, s'interroge sur la responsabilité des directeurs et sur le lien avec les collectivités territoriales et notamment les mairies, en créant une commission scolaire effective permettant aux écoles d'avoir une réelle autonomie.

Un représentant du collège des syndicats précise que les écoles ont des projets d'école et des cibles, toutes descendantes. L'autonomie est un levier qui concourt à la réussite des élèves et doit être activée dès l'école maternelle. Le directeur anime, impulse, organise, a un important travail partenarial avec tous les membres de la communauté éducative, mais est rarement décideur. Les directeurs sont très peu invités à travailler en collaboration pour impulser les collectifs pédagogiques.

Éric TOURNIER répond que les conditions d'une autonomie contribuant à la réussite des élèves, basées sur un projet collectif, partagé, construit à partir d'un diagnostic et piloté par un leadership, valent pour le premier degré comme pour le second degré. Il existe toutefois dans le second degré des établissements publics qui disposent d'une autonomie, contrairement aux écoles du premier degré. La logique y est donc exclusivement descendante.

Marc FOUCAULT se demande pourquoi le statut empêche de mettre du collectif et de l'autonomie dans les écoles.

Éric TOURNIER répond que l'inspecteur de la circonscription dispose de l'autorité hiérarchique et définit le plan de formation, ce qui n'est pas le cas dans le second degré où le chef d'établissement dispose de cette autorité et de ces prérogatives.

Une représentante du collège encadrement considère qu'un écueil de la formation des personnels d'encadrement réside dans l'insuffisante fluidité entre les différents corps et par les cloisons entre direction et inspection, alors que le passage de l'un à l'autre est très bénéfique et devrait être favorisé. Le contenu de formation est peu ouvert sur les marges d'autonomie : la formation initiale est importante, pour les personnels de direction, mais la formation continue est faible alors que les chefs d'établissement auraient besoin de formation pour s'approprier l'autonomie. Enfin, le système éducatif est séquencé en années scolaires et le séquençage des moyens induit que les moyens sont attribués pour une période courte : la contractualisation pluriannuelle présenterait alors un intérêt.

Un représentant du collège encadrement rejoint le point de vue et souhaite savoir dans quelle organisation l'autonomie ascendante peut être mise en œuvre. L'accompagnement à mettre en œuvre sur le terrain est alors indispensable et doit accorder une place aux élèves dans l'autoévaluation. L'objectif est de mettre en œuvre et d'essayer, au-delà de formations trop théoriques.

Éric TOURNIER juge primordial d'instaurer une culture commune entre les corps d'inspection et de direction, culture basée sur la connaissance de l'établissement, dans le but d'introduire une meilleure fluidité et de positionner les inspecteurs auprès des établissements, en tant qu'experts. Le rapport prend position sur la pluri-annualité. Les établissements pourraient recevoir certains moyens pour une période de trois ans. La notion de marge d'autonomie doit être considérée dans son ensemble : dans un collège, les personnels enseignants soulignaient que le niveau sixième était trop chargé, alors que la marge d'autonomie de trois heures par division permettait de créer une autre classe. Il convient donc de raisonner sur la globalité des moyens.

La question de l'autoévaluation fera la réussite ou l'échec de la politique d'évaluation et l'autoévaluation devra nécessairement être collective et partagée. Un accompagnement sera nécessaire. Les usagers (parents, élèves et collectivités) devront être impliqués.

Un représentant du collège des syndicats se demande si la prise en considération des réseaux dans les académies peut être un levier pour un projet partagé, entraînant des établissements non engagés. Le temps est de plus en plus compté dans les activités quotidiennes, ce qui constitue sans doute un frein à la dynamique de l'autonomie.

Le ministre a récemment proposé que chaque établissement puisse mettre en place des projets pédagogiques, dans le cadre de la crise sanitaire, pour instaurer à la fois du distanciel et du présentiel. Or, certains établissements n'ont pas voulu s'engager dans cette voie, faute de consensus : l'autonomie connaît une limite quand elle se confronte à une minorité qui dispose d'un point de vue différent.

Une représentante du collège des professeurs considère que, pour libérer les forces et l'autonomie, il convient de veiller à l'hybridation des métiers d'enseignants et de directions : l'IMP morcelle davantage qu'elle libère. La question du temps se pose, puisque le professeur est encouragé à rester dans sa salle de classe. Il conviendrait donc peut-être d'encourager le décroisement des carrières enseignantes.

Éric TOURNIER précise que depuis le décret d'août 2014, le temps de service des enseignants est désormais défini en fonction du temps de travail annuel des fonctionnaires et que les obligations de service de l'enseignant comprennent, outre le face à face en classe, le travail en équipe pluridisciplinaire et pédagogique, le dialogue avec les parents d'élèves et l'orientation des élèves.

Une représentante du collège associatif et économique observe que les défis d'orientation, d'insertion et de citoyenneté requièrent des moyens nouveaux tandis que l'autonomie doit être liée à un territoire et aux modèles économiques de ce territoire. Les CMQ et d'autres dispositifs incitent à répondre à des appels à projets et à rechercher une autonomie financière, ce qui suppose sans doute une nouvelle organisation.

Un représentant du collège des syndicats précise que l'idéal consisterait à rechercher des sources de financement extérieur, pour les EPLE, mais juge le point compliqué pour les personnels par manque de temps et par manque de culture. Si les moyens humains manquent, l'échec est assuré.

Éric TOURNIER juge la question passionnante. La structure d'établissement dans le cadre d'un campus des métiers est fondée sur un projet : par conséquent, la structure est intrinsèquement autonome. Parfois les acteurs voient plus la structure que l'animation de la structure et la vision du projet, mais tout ce qui favorise la mise en réseau requiert de passer par un projet.

Un représentant du collège des professeurs souhaite revenir sur la question de l'autonomie financière : les écoles élémentaires sont très dépendantes des politiques de la ville et des budgets votés en conseil municipal. Des villes limitrophes peuvent avoir des axes très différents. Un levier doit donc être travaillé au niveau du PEDT, qui doit faire l'objet d'une approche renouvelée.

Une représentante du collège des opérateurs salue la qualité du rapport Igesr qui s'appuie sur les visites de terrain. Elle se déclare frappée par la question de l'autonomie ascendante et descendante : le recteur est accusé d'imposer des thématiques dans les projets d'établissement et via les contrats d'objectif. Le premier degré n'a pas de leader officiel et la réflexion doit être menée en collège des IEN. Dans une démarche de co construction, cette représentante du collège des opérateurs a ouvert la démarche à la participation de tous. Il convient de déterminer qui est leader, même si le projet est collectif. Si le leader se trouve simplement au niveau local, il convient de préciser le rôle du recteur, de l'inspecteur et du ministre. La question de l'accompagnement se pose également, puisque les moyens manquent. Les inspecteurs doivent être référents d'établissement, en plus de leurs fonctions. Le rôle des différentes échelles de pilotage doit être revisité. Si l'autonomie importe pour la réussite des élèves, il convient de commencer dès le premier degré et de définir les rôles respectifs de chacun, pour éviter les injonctions contradictoires.

Éric TOURNIER considère que l'établissement se trouve dans une chaîne de pilotage, dont les leaders sont le ministre et le recteur, mais peut aussi être accompagné par l'inspection académique dans une autonomie ascendante. Le chef d'établissement peut alors être leader à l'échelon local.

Une représentante du collège des opérateurs juge la question de l'alignement fondamentale en stratégie, même s'il ne convient pas que chaque communauté se fixe les mêmes objectifs, si l'efficacité est visée.

François TADDEI considère qu'il convient de penser une école des défis, définir collectivement les défis, en laissant la communauté trouver ses réponses localement, même si l'échelon supérieur peut impulser des réflexions.

Eric TOURNIER rejoint le point de vue précédemment exprimé sur les PEDT.

Marc FOUCAULT remercie tous les participants. La prochaine réunion sera organisée autour d'un regard croisé avec deux chefs d'établissements français à l'étranger et la directrice du collège Sévigné, établissement privé sous contrat. Les participants seront ensuite invités à faire part d'une expérience d'autonomie qu'ils ont vécue, qu'elle soit positive ou pas, dans le système scolaire ou non. Il conviendra de préciser le traitement qui sera réservé au premier degré, sans doute lors de la 3e séquence.

François TADDEI remercie les participants pour leur collaboration. Celle-ci permettra de créer un collectif très utile pour nos futures propositions.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 2

I. Introduction de la séance

Marc FOUCAULT remercie les participants qui ont apporté des contributions. La séance comprendra un temps d'échanges avec les regards croisés de trois proviseurs exerçant à Abidjan, Alexandrie et Paris. François Taddei interviendra ensuite en tant qu'enseignant-chercheur. Les participants disposeront ensuite de trois minutes pour relater une expérience d'autonomie.

II. Regards croisés de proviseurs

Jean-Claude MEUNIER, proviseur du lycée international Jean Mermoz à Abidjan appartenant au réseau de la Mission laïque française. Il exerçait auparavant dans un lycée international de l'académie de Dijon.

À l'international, il dispose à présent de la possibilité de recruter la totalité des enseignants, contre une quinzaine de postes dans son précédent établissement. Il dispose également de l'autonomie budgétaire alors que le budget est très contraint en France.

La posture du chef d'établissement change peu. L'empathie, la bienveillance et l'exigence sont des invariants du pilotage. La formation est une question centrale pour les chefs d'établissements : ils ne soupçonnent pas, en début de carrière, les niches d'autonomie dont ils disposent. Le pilotage budgétaire constitue aussi un levier pour l'autonomie.

Une différence tient aussi à l'ouverture sur les systèmes éducatifs du pays d'accueil, dans une logique de coopération horizontale : ainsi le lycée mène de la co-diplomation, avec le système éducatif ivoirien, très éloigné du système éducatif européen puisque les classes comprennent en moyenne 70 à 80 élèves. Des exemples du système éducatif étranger peuvent inspirer l'enseignement. À l'étranger, différents modes de gestion existent avec, au sein de l'AEFE, des établissements en gestion directe, similaire au pilotage d'un EPLE en France, mais aussi un cadre associatif très différent du cadre français. L'évaluation des établissements constitue un levier permettant d'accéder à l'autonomie, par l'évaluation interne (autoévaluation) ou externe.

Souvent, les établissements ne disposent pas de documents mémoires et d'indicateurs de pilotage. L'établissement Mermoz a rouvert en 2014, après une fermeture liée aux événements politiques dans le pays, et Jean-Claude MEUNIER a dû construire ses propres indicateurs, ce qui lui a permis de les contextualiser en fonction de l'établissement. Une action doit être menée pour que le chef d'établissement apprenne à construire ses propres indicateurs, en corrélation avec l'environnement.

Le degré d'autonomie de l'établissement se pose. Une autonomie importante serait intéressante, mais suppose une réflexion entre déconcentration et décentralisation et sur le rôle des collectivités territoriales. Le poids du rectorat et des inspections académiques doit peut-être être revisité.

Soizic CHARPENTIER, proviseur du collège Sévigné, précise que le collège Sévigné est un établissement privé laïc sous contrat d'association avec l'État, qui va de la maternelle à la terminale, avec des préparations au concours de l'enseignement après le bac. Le privé offre une marge de manœuvre pour proposer du complément à l'enseignement sous contrat, avec des classes ou des options hors contrat qui permettent d'étoffer l'offre ou de mener des projets innovants, sans attendre les moyens de l'Éducation nationale – même si les contenus sont validés.

Une marge de manœuvre pédagogique existe, y compris dans les établissements publics. Il faut toutefois s'en emparer, ce qui pose la question de la motivation. Sur ce point, une différence existe entre le privé et le public.

Le collège Sévigné est animé par un moteur essentiel : la réponse aux attentes des familles qui accordent leur confiance à l'établissement. Le public n'est pas captif. Il faut alors proposer des choses

différentes, tout en restant dans le contrat. Pour mettre en œuvre l'autonomie pédagogique, se pose la question des ressources humaines en termes de recrutement, de formation, d'organisation et de valorisation des ressources humaines, avec une liberté plus importante pour la gestion des ressources humaines dans les établissements privés. Si les enseignants recrutés sont gérés par les corps d'inspection et les rectorats, l'établissement peut également recruter des contrats de droit privé en complément, rémunérés par l'État. L'autonomie financière est importante puisque les établissements prélèvent des frais de scolarité qui s'ajoutent aux participations importantes de l'État et des collectivités territoriales.

L'autonomie obligatoirement exercée dans les établissements privés doit impliquer une réflexion sur la responsabilité et le fait de rendre compte. Il est effectivement impossible de bénéficier d'autonomie sans rendre compte. Le proviseur rend des comptes au conseil d'administration qui l'a recruté, mais doit aussi des comptes à l'État et aux collectivités territoriales qui financent l'activité des établissements privés sous contrat. Cette obligation de rendre compte de l'autonomie donnée avec les moyens publics devrait sans doute être davantage développée, peut-être sous forme d'audits ou d'évaluation d'établissement, pour les établissements privés sous contrat.

Jérôme LE BARS, coordinateur du réseau Mission laïque française en Égypte et ancien proviseur du lycée d'Alexandrie, fonction qu'il a exercée pendant 8 ans, considère que l'autonomie s'impose aux établissements. L'environnement est très concurrentiel avec des lycées américains, allemands, anglais... Les enfants sont accueillis pendant 15 ans, de la maternelle au lycée, ce qui donne le temps de développer des politiques avec les élèves et de renforcer l'attachement, de part et d'autre. L'autonomie est importante ainsi que la souplesse dans la structuration des services non enseignants. Il a ainsi pu créer un service informatique avec quatre temps pleins, en soutien de la pédagogie, qui a contribué à l'implantation du numérique dans l'enseignement. La communication est importante pour exister et les établissements peuvent disposer de services intégrés de communication ou sous-traiter l'activité.

Au cours de ses huit années dans le lycée français, il a eu sept audits thématiques et six contre-visites d'audit. Ces audits ont donné lieu à des diagnostics partagés et à la définition d'objectifs communs. Un an après, une contre-visite est réalisée, ce qui permet de dresser un bilan, dans la bienveillance et l'exigence.

Accepter plus d'autonomie suppose d'accepter plus de différence et de différenciation entre les établissements.

Marc FOUCAULT souhaite savoir si l'autonomie dans la gestion des ressources humaines constitue un point essentiel pour les proviseurs, notamment pour le recrutement.

Jérôme LE BARS juge le point essentiel, pour la cartographie des besoins et des emplois nécessaires dans l'établissement, avec la possibilité de travailler en équipe. Le métier d'enseignant est propice à l'individualisme alors qu'il est intéressant de travailler ensemble. Le fait de recruter et d'être employeur ne garantit toutefois pas le bon fonctionnement.

Jean-Claude MEUNIER rejoint le point de vue exprimé sur la cartographie et le recrutement du corps non enseignant.

Le proviseur ou ses adjoints réalisent des visites de classe, pour vérifier l'éthique professionnelle et la gestion de la classe, voire la déontologie. Il est très intéressant pour le chef d'établissement de se rendre librement dans les classes, de manière bienveillante.

Soizic CHARPENTIER indique que les établissements privés ont une certaine autonomie pour les postes en dehors du contrat. Le collège Sévigné a monté un enseignement bilingue en 2016, en concertation avec l'Éducation nationale, mais sur ses propres moyens, ce qui lui permet de recruter librement des enseignants natifs ou bilingues. La cohabitation entre les professeurs rémunérés par l'État, qui ont un statut, et les personnes qui relèvent du droit privé mériterait d'être clarifiée puisqu'elle peut amener des tensions au sein de l'établissement, notamment au niveau des instances représentatives du personnel et des nouveaux CSE. L'autonomie en matière de ressources humaines est intéressante, mais n'est pas essentielle pour l'exercice de l'autonomie pédagogique. D'autres leviers peuvent être explorés avant.

Un représentant du collège encadrement a cru comprendre que les coordonnateurs de discipline exerçaient des responsabilités spécifiques vis-à-vis des enseignants et s'enquiert de leur statut. Il souhaite savoir s'il existe des décharges horaires pour ces coordonnateurs.

Jérôme LE BARS répond que le statut est régi par un contrat de droit privé.

Jean-Claude MEUNIER ajoute que les coordonnateurs ont des lettres de mission, des indemnités de mission spéciales, avec une évaluation de lettre de mission.

Jérôme LE BARS ajoute que les coordonnateurs s'occupent de l'animation pédagogique en lien avec une plateforme de formation et favorise les communautés d'apprentissage. Tous les personnels peuvent s'inscrire aux formations qu'ils souhaitent, sans devoir obtenir l'aval du responsable d'établissement.

La représentante du collège opérateurs évoque la difficulté à gérer des enseignants ayant des statuts différents et demande si cette problématique se pose dans les lycées à l'étranger avec les postes à profil.

Jean-Claude MEUNIER indique que les tensions naissent plutôt de l'ancienneté. Le chef d'établissement doit bien expliquer et ne pas sanctuariser les postes à profil. Les entretiens sont souvent menés par le chef d'établissement et l'inspecteur de la discipline, pour que les règles soient claires.

La représentante du collège opérateurs évoque la problématique du maintien du poste.

Jean-Claude MEUNIER répond que les postes sont pérennes, alors qu'il conviendrait peut-être de faire tourner les postes, pour recycler la dynamique de l'établissement.

Marc FOUCAULT indique que la question de la faible autonomie du premier degré avait été évoquée lors de la première séance de l'atelier et demande si cette problématique se pose dans les établissements évoqués.

Une représentante du collège encadrement s'enquiert de la place de l'inspecteur dans les différents établissements, alors qu'ils sont souvent éloignés.

Un représentant du collège associatif et économique évoque un rapport de la Cour des comptes qui montrait que 36 % des enseignants au collège n'avaient pas choisi leur affectation et s'interroge sur l'impact de ces recrutements sur l'autonomie de l'établissement.

Soizic CHARPENTIER explique que le recrutement, dans le cadre du mouvement du privé, se base sur une candidature des enseignants qui envoient un CV et une lettre de motivation et s'entretiennent avec le chef d'établissement. Les enseignants sélectionnent donc les établissements qui les intéressent et le chef d'établissement choisit un enseignant parmi ceux ayant postulé. Cette méthode évite l'affectation par défaut. Une fois que le professeur est affecté, sa carrière est gérée par les corps d'inspection et le rectorat. Si le projet pédagogique change, il faut convaincre les professeurs d'y adhérer. Les chefs d'établissement ne peuvent les contraindre à se former. Les professeurs se sentent isolés, par manque de suivi par les inspecteurs.

Jean-Claude MEUNIER répond que les enseignants sont recrutés parmi les détachés administratifs et parmi du personnel local, qui donne lieu à de nombreuses candidatures. Des tests sont mis en place ainsi qu'un suivi rapproché la première année, sachant que ce personnel dispose d'un contrat à durée déterminée. L'IEN de zone se trouve à Lomé, au Togo.

Les directeurs de primaire disposent d'une autonomie organisée avec le chef d'établissement.

Jérôme LE BARS indique qu'une IEN de zone couvre une zone très étendue, couvrant le Proche et le Moyen-Orient, qui réalise des mises à jour réglementaires sans avoir de temps à consacrer à l'animation pédagogique. Un enseignant de chaque cycle assume les missions de formateurs. Les inspecteurs des académies partenaires viennent pendant une semaine de visite et poursuivent leurs missions via la plateforme de formation.

Marc FOUCAULT comprend que le directeur d'école bénéficie d'un soutien pédagogique et administratif.

Jérôme LE BARS relève que les unités de premier degré sont importantes, avec trois ou cinq classes par niveau, de la petite section au CM2. Le directeur bénéficie donc du relai d'un enseignant de chaque cycle au niveau pédagogique. Les services supports présentent un intérêt, pour accompagner les enseignants.

Jean-Claude MEUNIER indique que 890 élèves se trouvent dans le cycle primaire, avec un directeur complètement déchargé et une carte des emplois qui facilite le travail des enseignants, avec une assistante administrative. L'organisation vise à faciliter le travail des enseignants.

Soizic CHARPENTIER précise que son établissement compte 300 élèves en maternelle et élémentaire. Les services supports sont bien développés dans l'établissement, grâce aux moyens financiers, ce qui

permet à l'établissement de disposer d'un informaticien et de proposer un accompagnement administratif et pédagogique. Un lien est créé avec le secondaire, puisqu'un grand nombre d'élèves vient de l'école primaire et la directrice du primaire siège par exemple au conseil de classe de sixième.

Une représentante du collège associatif et économique demande des précisions sur l'évaluation et l'audit réalisé par la MLF, ainsi que sur la diffusion des résultats de l'audit.

François TADDEI évoque en outre le sujet de l'autoévaluation et de l'évaluation croisée par les pairs.

Jérôme LE BARS constate que, dans le public, les visites académiques sont rares. Les audits peuvent être budgétaires ou pédagogiques, avec des experts qui viennent dans l'établissement pendant une semaine sur une thématique. Ils rencontrent Jérôme Le Bars puis toutes les personnes concernées par la thématique, en l'absence de Jérôme Le Bars. Les conclusions sont très intéressantes pour le responsable d'établissement qui voit le décalage entre la réalité et ce qu'il pensait. Ce rapport intègre des objectifs de progrès datés, avec une date de réalisation. Ces objectifs et les dates font l'objet d'un échange et le chef d'établissement est écouté. La contre-visite, un an et demi après, permet de revenir sur les points détectés : la MLF attend que les objectifs fixés soient atteints et tout écart doit être justifié. Par ailleurs, une fois par an, un dialogue de gestion est instauré avec l'autorité de tutelle. Dans les EPLE, les contrats d'objectifs sont rédigés par les proviseurs et envoyés aux services académiques, sans dialogue, ce qui donne lieu à une autoévaluation.

Une représentante du collège associatif et économique s'enquiert du profil des auditeurs. La posture de management de projet liée à une évaluation est intéressante.

Jérôme LE BARS répond que ces auditeurs peuvent être des collègues du siège ou des personnalités extérieures. Ces audits abordent une seule thématique.

Jean-Claude MEUNIER relaie son expérience au sein de l'académie de Dijon avec des accompagnements ou des évaluations internes ou externes, avec un groupe pluridisciplinaire et pluri statutaire qui se rendait toute une semaine dans un établissement pour mener des entretiens semi-directifs avec les enseignants, les élèves et les parents. Cette méthode a été testée pour la première fois l'an dernier et l'expérience était très enrichissante pour la communauté et pour les équipes de direction, grâce aux regards croisés.

Une représentante du collège associatif et économique demande si ces établissements s'inscrivent dans une logique de certification.

Jérôme LE BARS répond que la MLF réfléchit à des systèmes de certification.

III. Intervention de François TADDEI

Marc FOUCAULT relève que, si l'autonomie est dans l'ADN des établissements privés, tel n'est pas le cas des établissements publics. Comment faire dans ce cas ?

François TADDEI considère que tous les êtres vivants sont aussi autonomes que possible, dans le cadre des lois extérieures, comme les lois de la physique, et les degrés de liberté qui permettent de se donner ses propres lois, auto nomos. Que l'autonomie concerne l'individu, le collectif ou la société, les degrés de liberté ne sont pas totaux. Le cadre de la liberté doit être évolutif et fécond.

Le fait d'avoir une liberté n'entraîne toutefois pas qu'elle est exercée. L'évolution peut venir de plusieurs manières : le cadre n'évolue-t-il que d'en haut ou est-il possible de demander un nouveau degré de liberté ? Comment mesurer la fécondité ? Elle ne peut être garantie, mais les conditions de la fécondité peuvent être créées en précisant qui définit le cadre : est-ce le ministère ou les équipes pédagogiques ? Qui mesure la fécondité et qui l'évalue ?

L'évolution des règles peut intervenir dans différents lieux. Certains lieux qui sont les moins cadrés n'ont qu'une seule règle, à savoir la règle d'or : « ne faites rien qui obligerait à créer une nouvelle règle ». Cette règle minimaliste repose sur la confiance et la responsabilisation. Si toutes les règles doivent être explicitées et qu'elles sont trop nombreuses, il sera difficile de les expliquer et de les appliquer.

Un droit fondamental existe pour faire évoluer le cadre : le droit de demander de nouveaux droits qui existe dans les démocraties. Ce droit n'a pas été donné aux enfants, dans la déclaration des droits de l'enfant de l'ONU L'établissement peut-il demander de nouveaux droits ou ne peut-il qu'utiliser les degrés d'autonomie déjà donnés ?

La question de la culture se pose aussi, pour savoir si la culture permet la transformation et de s'autoriser à utiliser les degrés de liberté. Il pourrait y avoir un plan d'établissement de formation et un plan personnel de formation, au-delà du plan national et du plan académique. Le cadre de liberté fécond doit être articulé avec la formation.

En termes de formation, où se former ? Pour se former à la gestion de crise en période de Covid, il ne sera pas possible de se former au niveau du plan académique. Il existe toutefois de multiples endroits où se former et la constitution de communauté apprenante au niveau de bassins territoriaux permettrait de mutualiser. La visite d'un établissement innovant permettrait de voir comment il relève les défis.

Ces différents aspects posent la question des moyens réglementaires et budgétaires. D'une manière générale, il faut un peu de temps pour qu'un individu identifie ses besoins. Si la décision doit être collective, elle doit passer par une délibération collective qui prend beaucoup de temps. Un des points clés consisterait en la création de tiers lieux ou de tiers temps permettant de faire autre chose que ce que les personnes réalisent normalement dans leur pratique professionnelle. Ces lieux ressources permettent de faire ensemble des choses qu'on ne peut faire seul. Les tiers temps sont également nécessaires.

Des outils numériques permettent de créer des tiers lieux numériques qui permettent de faire les choses à distance, mais aussi de manière asynchrone, sachant qu'il est sinon difficile de trouver des temps communs pour toute une équipe. Ces tiers lieux numériques présentent un intérêt pour la délibération collective médiée par les outils numériques. L'autonomie est fractale, à toutes les échelles, sur tous les sujets, y compris pour réfléchir sur ce qu'est l'autonomie. Cette réflexion devrait être menée dans les établissements qui souhaitent s'intéresser à ces sujets, avec des formations in situ interprofessionnelles, associant tous les acteurs, y compris les collectivités territoriales, voire les élèves et les parents.

François TADDEI souligne qu'il existe toujours un degré d'autonomie dans l'application des règles, par exemple pour les règles sanitaires. Quel que soit le sujet, un degré minimum de liberté existe toujours. Le cadre de liberté est la définition de l'état de droit. Avec une réelle concertation, une loi risque moins de susciter des mécontentements. Les degrés de liberté qui manquent sur un territoire pourraient être définis, pour expérimenter localement. Si les acteurs demandant ces libertés sont de plus en plus nombreux, le cadre national pourrait changer.

Un représentant du collège associatif et économique estime qu'une échelle des responsabilités doit accompagner l'autonomie. Les établissements de la Fondation d'Auteuil disposent d'une certaine autonomie. Dans l'enseignement, l'autonomie est surtout descendante et laisse très peu de place aux élèves, mais aussi à la responsabilité des enseignants.

Un représentant du collège encadrement comprend que, pour une vraie transformation, il faut accompagner l'autonomie et se demande qui accompagne ce changement.

François TADDEI considère qu'il faut expérimenter et documenter, selon le principe des collectifs apprenants. L'institution n'a pas à savoir tout faire elle-même et peut s'appuyer sur d'autres exemples d'autonomie. Il est possible d'apprendre l'autonomie en l'apprenant. Quel que soit le sujet, développer de la réflexivité et du collectif sur le sujet permet d'avancer plus vite. Il faut commencer, en s'inspirant d'autres modèles.

Marc FOUCAULT se demande qui a le lead pour développer l'autonomie.

François TADDEI considère qu'ont le lead ceux qui s'en saisissent. Tous les acteurs ont plus de degrés d'autonomie qu'ils ne le pensent. Ceux qui se saisiront les premiers de leur capacité à se saisir de l'autonomie sont sans doute ceux qui en tireront le plus et qui contribueront à définir. S'appuyer sur les épaules de géant, ou discuter avec ceux qui savent faire, permet d'avancer bien plus vite qu'en réinventant tout. Les chefs de famille peuvent donner plus ou moins d'autonomie à leurs enfants et les enseignants peuvent se saisir de l'autonomie, pour organiser la fête de l'école comme pour contribuer au projet pédagogique ou au Grenelle

Une représentante du collège opérateurs s'interroge sur l'échelle la plus pertinente (classe, équipe, établissement, académie, pays) sachant qu'il existe un effet d'entraînement qui requiert un certain nombre.

François TADDEI estime qu'il faut penser fractal, en considérant que la question se pose à toutes les échelles, et agir viral et partager les expériences pour inspirer d'autres acteurs, en proposant et non en imposant. Certains réunissent à entraîner et à constituer des collectifs autour d'eux. Si les valeurs sont

universelles, les outils ne sont pas forcément les mêmes. En face à face individuel, l'outil numérique n'est pas le plus pertinent alors qu'il peut l'être à d'autres échelles.

Marc FOUCAULT relève que, dans le rapport de l'inspection de 2016 sur les facteurs clés de succès des établissements, certains établissements apparaissaient comme très innovants en volume sans que les innovations soient mises en cohérence, ce qui ne permettait pas une diffusion virale.

François TADDEI cite l'exemple d'une chef d'établissement mal notée puisqu'elle ne respectait pas les règles, alors même qu'elle se trouvait dans un établissement qui surperforme. Il faut demander à modifier les règles quand elles n'ont pas le sens envisagé, sur un territoire. Certains sont déjà au-delà de l'autonomie réglementaire, mais n'osent pas le dire puisqu'ils sont alors en infraction. La capacité à accompagner le développement viral des innovants se trouve actuellement empêchée par le système.

Une représentante du collège des opérateurs se demande quel type de collectif doit se mettre d'accord (le chef d'établissement avec son équipe ou le chef d'établissement avec la DASEN).

François TADDEI indique que l'autonomie ne suffit pas et qu'il convient de penser des dispositifs, y compris de recherche, qui accompagnent ces sujets. L'accompagnement doit être bienveillant pour sortir de la contradiction actuelle. Un tiers de confiance est nécessaire pour servir de médiateur. La notion même d'inspection ne rime pas avec cette notion de tiers de confiance. Par son expérience, sa bienveillance et son accompagnement, l'inspecteur peut encourager un établissement à partager ses expériences et à devenir formateur pour le bassin pédagogique. L'accompagnement doit alors contribuer à faire évoluer le cadre.

Une représentante du collège encadrement signale que la liberté pédagogique de l'enseignant dans sa classe, premier niveau de l'autonomie, est assortie de peu de contreparties en termes de collectif et repose sur le bon vouloir de chacun. Ménager des temps plus réguliers de travail collectif et de formation présenterait un intérêt, mais certains établissements rencontrent des difficultés pour les mettre en place à cause de résistances. Rendre plus routinier les temps d'échange du collectif n'est pas toujours simple et le conseil pédagogique n'y parvient pas toujours. Un équilibre doit être trouvé entre créer du collectif et conserver une liberté pédagogique, tout en renforçant le sentiment d'appartenance dans les équipes pédagogiques.

François TADDEI considère que la question soulève celle de l'autonomie par qui et pour qui : seul dans sa classe ou dans le collectif. Le responsable du collectif peut-il laisser les individus profiter de l'autonomie pour faire ensemble des choses qu'ils ne savent pas faire. Un principe de subsidiarité doit s'appliquer en la matière : pour accompagner des élèves en difficulté, faire face à un défi. Prendre un temps pour définir les défis communs permet de mobiliser l'intelligence collective. Des tiers lieux et des tiers temps sont alors nécessaires pour définir le sens de l'autonomie. Si le collectif considère que le défi constitue une priorité, il doit disposer du temps pour le relever. Des moyens devraient être donnés aux acteurs qui mènent des expériences intéressantes, pour les documenter et les faire connaître.

Une représentante du collège encadrement considère qu'il conviendrait de mettre en place des éléments structurels pour faciliter ce travail collectif. L'évaluation collective de l'équipe serait peut-être une solution. Au sein de l'académie de Marseille, un travail a été initié à l'échelle du bassin, avec des réseaux académiques englobant tout le parcours de l'élève, avec des projets pensés de la maternelle au lycée.

François TADDEI observe que certains facteurs contribuent à l'instabilité, comme le fort turn-over des personnels. Quand une équipe fonctionne bien, il conviendrait de privilégier sa stabilité, ce qui supposerait de pouvoir faire carrière en restant sur place. Si une culture a été créée dans un territoire, les nouveaux arrivants pourront se l'approprier, s'ils sont formés, et y contribuer à leur tour. La formation est alors nécessaire pour s'approprier la culture.

IV. Témoignages sur les expériences d'autonomie

Une représentante du collège des professeurs enseigne en classe préparatoire ATS et veut parler de l'autonomie dans la création et le fonctionnement de la section. La section a été créée en 2011 et a ouvert en 2012, sur la base d'un travail concerté en équipe projet regroupant le proviseur, les IPR et les inspecteurs généraux. Dans le fonctionnement, les conventions sont négociées localement avec les universités. 16 ATS ont été institutionnalisés en 2016 par un décret qui pose un cadre minimaliste. Les programmes sont négociés localement et les sections sont auditées, en plus des inspections. Les

normes sont créées en fonction des étudiants accueillis, des licences partenaires, des profils des professeurs et de l'évolution des concours.

Cette autonomie est source d'une grande exigence individuelle et, pour le travail d'équipe, d'une délégation de confiance des proviseurs et des inspecteurs, mais elle est aussi source de fierté pour les enseignants et d'implication pour les élèves qui sont devenus formateurs pour les collègues sur l'orientation. Ce fonctionnement fidélise les enseignants, même si la prise en compte du temps de travail hors enseignement est peu reconnue. Les 16 classes fonctionnent sur des collectifs de travail nationaux et locaux.

Un représentant du collège des professeurs relate une expérience d'autonomie sur la crise sanitaire du COVID-19 : le 11 mai, en tant que directeur, il a été confronté à une autonomie de fait, dans l'urgence, et a apprécié d'avoir un poids décisionnel. Le protocole était contraignant, mais laissait une liberté dans la mise en œuvre. Le protocole permettait d'accueillir 15 élèves, mais il a décidé de n'accueillir que 13 élèves et sa décision n'a pas été remise en cause. Au-delà des enfants prioritaires, il a fallu gérer les rotations et les plannings d'accueil des élèves, ce qu'il a apprécié. Les objectifs doivent être fixés à minima et à maxima, pour savoir jusqu'où l'autonomie est possible.

L'autonomie n'est efficace que si elle est comprise de tous et la décision doit être collégiale. Un référent autonomie doit être désigné, sur la mise en place de telles ou telles actions, pour réguler l'autonomie, puisqu'un cadre semble nécessaire. Pour être pertinente et efficace, un temps de préparation et de concertation est nécessaire pour l'autonomie. L'annualisation devrait être revue pour intégrer un temps pour l'autonomie. Le principal écueil tient au fait que les directeurs sont prêts, en école élémentaire, à dépasser les heures de travail normal, pour que l'établissement fonctionne : un cadre doit tout de même être fixé.

Une représentante du collège des élus et collectivités souhaite évoquer des dispositifs uniques dans la fonction publique, inscrits dans la concertation avec le dialogue social, mis en œuvre en mobilisant tous les leviers de la libre administration des collectivités et de l'autonomie.

Ainsi, la charte de reconnaissance du parcours syndical s'inspire d'une entreprise privée et vise à reconnaître les compétences acquises dans le cadre d'un mandat syndical, puisque les représentants du personnel développent d'autres compétences que celles de leur métier. Ces compétences sont utilisées dans la GPEC, dans la mobilité et dans le déroulement de carrière. La ville de Suresnes et la région Ile-de-France sont les seules à disposer de ce dispositif qui permet d'avoir un dialogue social apaisé et constructif.

Le second dispositif innovant est celui du régime indemnitaire au mérite, à la hausse et à la baisse, avec une évaluation basée sur 40 critères négociés avec les syndicats. Le régime indemnitaire reconnaît mieux l'investissement et l'engagement de chacun.

Un troisième dispositif « incarnons le travail de demain » vise à tenir compte des évolutions de la société et de la nouvelle génération : la fonction publique ne doit pas être à la traîne par rapport aux mutations du monde du travail. Un projet anticipe ces mutations, dans le cadre d'une administration libérée, et repose sur la confiance, l'autonomie et la responsabilité sur trois axes : le télétravail, facteur de motivation et de qualité de vie au travail, un management plus souple ou libéré, bienveillant, qui favorise le résultat et l'objectif, et des espaces ouverts, en flex, conviviaux qui favorisent un travail plus collaboratif. Ce projet s'inspire d'un projet mené au ministère de la Sécurité sociale belge qui a augmenté la performance.

Enfin, un quatrième dispositif consiste à prévoir que deux heures par semaine soient consacrées à une activité sportive ou culturelle, sur le temps de travail, heures qui ont été intégrées dans un plan de formation. Avec un tel dispositif, l'absentéisme diminue selon plusieurs études. La qualité du travail doit nécessairement s'accompagner de la qualité de vie au travail. Ces dispositifs sont actuellement uniques dans la fonction publique.

Une représentante du collège des syndicats travaille dans un lycée agricole privé sous contrat qui accueille des élèves de la quatrième au BTS. Elle a mis en place, dans les classes de collège qui accueillent souvent des élèves en difficulté, une expérience. En accord avec la direction, les équipes d'enseignants resserrées ont été mises en place, ainsi qu'un éducateur référent et un temps commun chaque semaine pour échanger sur les problématiques des classes. L'emploi du temps a été aménagé, avec l'enseignement général le matin et des activités plus concrètes l'après-midi. Ces modalités ne suffisaient toutefois pas. Pour aller plus loin, le travail en gestion mentale a été expérimenté. L'équipe enseignante s'est formée. Pour modifier l'aspect disciplinaire et faire valoir les compétences transverses, un travail a été réalisé avec l'accompagnement de l'inspection du ministère agricole. Ce

travail a permis aux élèves de progresser et à l'ambiance de classe de changer. Cette expérience constitue maintenant le fonctionnement normal du collège, grâce à la confiance de la direction de l'établissement.

Un représentant du collège des syndicats indique que son lycée était en perte de vitesse, à son arrivée, dans une ville en crise, avec une baisse du nombre d'élèves, une mauvaise réputation sur le territoire. Les points forts de l'établissement ont été identifiés, grâce aux instances de l'EPL (coordonnateurs et conseils pédagogiques). Le volet international a été identifié. Un projet a été constitué pour développer les langues, avec le russe, et une section binationale supplémentaire a été ouverte. Un groupe de professeurs a travaillé sur le développement des dossiers ERASMUS pour chercher des financements tandis que d'autres ont passé des certifications pour obtenir des DNL nouvelles. Un autre groupe a passé des séjours de moyenne ou longue durée dans des établissements à l'étranger. La carte des spécialités de langue a été privilégiée dans le cadre de la réforme du bac. Les outils de communication ont été développés, y compris sur les réseaux sociaux. Le lycée a obtenu une certification Euroscol. Enfin, des moyens supplémentaires ont été obtenus. Les demandes de dérogations baissent déjà. Les projets n'ont pas encore été évalués en totalité. Le lycée dispose de peu de postes à profil et les syndicats s'y opposent.

Un représentant du collège familles et élèves estime qu'il y a peu de liens entre moyens et autonomie, tandis que la subsidiarité est essentielle, ainsi que la proximité avec le jeune et la confiance en l'établissement. Les projets d'établissements sont fondamentaux et ils sont liés à la communauté éducative, étant indissociables l'un de l'autre. Les parents ont donc également une place dans l'autonomie, grâce à un lien renforcé avec l'équipe éducative. En matière d'orientation, les familles s'impliquent beaucoup et les chefs d'établissements leur demandent d'être ambassadeurs. Un travail a récemment été réalisé sur l'éducation au choix, entre les enseignants et les parents. La liberté laissée aux enseignants permet de développer le lien avec les familles, pour renforcer la confiance et l'adhésion au projet d'établissement.

Un représentant du collège encadrement souhaite aborder une expérience visant à anticiper la mise en place de la réforme du cycle 3 : un appel à projets a été réalisé, avec 53 candidatures et 34 établissements retenus, représentatifs de l'académie, pour 4 000 élèves. L'autonomie était descendante et ascendante : les établissements étaient libres pendant un an et ont bénéficié de formation et d'un accompagnement. Des bilans d'étape ont été régulièrement réalisés. 75 % des établissements ont demandé à être accompagnés. L'objectif était de permettre aux collèges de témoigner, dans le cadre horizontal, pour préparer la réforme, et de capitaliser sur les expériences. La réflexion d'équipe a été renforcée et des effets ont été constatés sur les acquis des élèves, sur les enseignants et sur les parents. Le chef d'établissement a orchestré le point. Le projet a fait sens pour les élèves, a permis de faire équipe pour les établissements et de faire école pour toute une réforme.

La représentante du collège opérateur souhaite parler de l'autonomie qu'elle a souhaité mettre en place de manière ascendante dans l'académie de Dijon. Quand plus d'autonomie est mise en place, le système commence à fonctionner. Certaines personnes prennent des initiatives sans en parler, sans que cela pose problème. Le recteur doit rendre compte à son ministre, mais rencontre des difficultés dans ce cas puisqu'il ne peut rendre compte de tout. Il faut alors apprendre à lâcher prise et à accepter que le contrôle soit moindre quand l'autonomie fonctionne. Cette perte de contrôle est satisfaisante – puisque l'autonomie prend de l'importance –, mais peut également susciter des inquiétudes, ce qui n'est pas simple.

Une représentante du collège encadrement vit l'autonomie au quotidien, de manière plus ou moins consciente. Elle naît de la confiance, mais requiert aussi un rendre compte. Le confinement a développé l'autonomie des directeurs et sans doute aussi leur capacité de résilience. Les postes de chargés de mission constituent un exemple de mise en œuvre de subsidiarité et un cadre est nécessaire pour rassurer et permettre l'autonomie. Les coordonnateurs organisent notamment les emplois du temps des AESH et sont ainsi des conseillers techniques de l'inspecteur parce qu'ils aident la prise de décision.

Un représentant du collège des syndicats est directeur d'école et a recherché de l'autonomie, sachant que les projets sont assez descendants dans le premier degré. Cette autonomie se trouve au sein de l'équipe et par le biais des classes transportées. Le projet émane alors de l'équipe et d'un besoin réel et il suscite donc adhésion et motivation des équipes qui font découvrir un environnement maritime ou forestier aux élèves. Les difficultés sont multiples puisque l'adhésion des familles est nécessaire, ce qui requiert un travail d'information et d'explication. Cette dynamique autour du séjour en CM2 est devenue un moteur de l'école. La participation des familles est faible, à 45 euros, mais cette somme est importante pour certains : les entreprises du secteur ont donc été sollicitées pour obtenir des dons. Ces

partenariats ont permis de découvrir des métiers, notamment dans le transport, et de financer le projet. Ces séjours constituent un élément moteur pour la classe et pour l'équipe, malgré la lourdeur des dossiers administratifs. Les enfants sont motivés et proposent des solutions pour financer leurs projets. Enfin, ce projet constitue un élément d'attractivité pour l'établissement vis-à-vis des enseignants.

Un représentant du collège associatif et économique considère qu'une forte autonomie s'accompagne toujours d'un sentiment d'appartenance et d'une communauté scolaire forte. L'établissement est souvent un lieu subi par ceux qui y travaillent. L'enquête PISA montre que 22 % des élèves français se sentent étrangers à leur établissement et la France se distingue sur ce faible sentiment d'appartenance. La culture partagée et la communauté éducative semblent également primordiales pour créer de l'autonomie. Les associations des anciens élèves ou anciens professeurs créent une culture forte et un sentiment d'appartenance. Des rites, des fêtes ou des règles partagées y contribuent également. Du temps et de l'espace sont nécessaires pour faire communauté, avec des temps communs. Une alliance serait à construire au sein des établissements entre les jeunes (parrainage entre les troisièmes et les sixièmes, par exemple, développement de la médiation), entre les enseignants et avec les parents. Pour donner plus d'autonomie, il conviendrait de renforcer ce sentiment d'appartenance et de porter une charte de l'éducation au niveau national pour acter de grands principes fondamentaux.

Un autre représentant du collège associatif et économique partage une expérience relative à des après-midis de découverte d'ateliers culturels ou sportifs. Le collège n'accueille que des décrocheurs scolaires et il convient donc de recréer un lien entre les adultes, les élèves et l'école. Des jeux de coopération et de cohésion sont proposés une fois par mois. Les éducateurs et les enseignants proposent un thème pour que les élèves puissent créer, une heure et demie trois fois par semaine. Chaque classe discute avec les enseignants et les éducateurs pour créer un thème : ainsi un défi lecture sera proposé pendant 10 semaines, ce qui permettra de prendre en compte toutes les matières et de renforcer le savoir-être. Le dispositif a été proposé en lien avec l'IAPR qui est venu animer une journée pédagogique pour accompagner les enseignants puis pour créer un lien. Des concertations hebdomadaires sont organisées avec les éducateurs et les enseignants et se basent sur les besoins des jeunes. Enfin, le collège sera repère site recherche autour du décrochage scolaire. Il sera ensuite proposé aux parents de participer aux ateliers.

Une représentante du collège encadrement souhaite parler d'une expérience sur la communauté pédagogique autour de la notion de chefs-d'œuvre. Le campus est autonome et veut développer le sentiment d'appartenance à une communauté éducative en créant un laboratoire d'innovation pédagogique, en participant à la formation des équipes et en rendant visibles les innovations. Les initiatives doivent être mises en valeur. Le projet a été constitué en collaboration étroite avec les corps d'inspection, les directions et les professionnels de l'hôtellerie et de la restauration. Les corps d'inspection facilitent l'intégration dans la démarche et la formation se fait via les équipes de direction. Le contenu est hybride, avec un lieu dédié (Fablab et webinaire). Des établissements partenaires offrent des possibilités de modulation pour les partenaires du projet. Il s'inscrit sur la base du volontariat. La méthode Qualéduc a été mise en application. Certaines réticences sont enregistrées de la part des collègues, ainsi que les possibilités de déployer cette expérience pour pérenniser l'action.

V. Perspectives de l'atelier avant la prochaine séance

François TADDEI remercie les participants pour leurs témoignages. Des possibilités de mise en réseau existent et les expériences sont riches et nombreuses. In fine, l'atelier devra formuler des propositions.

Pour ce travail, un logiciel open source, développé par Princeton, est proposé : allourideas.com.

Des idées provenant du rapport de l'inspection générale ont déjà été intégrées, sachant que les idées ne peuvent comporter plus de 140 caractères. Les participants peuvent également voter sur les idées proposées, grâce à des tournois entre les idées. Il est possible de voter autant de fois que possible, ce qui permet de les hiérarchiser, et d'ajouter ses propres idées. Les participants auront deux semaines pour voter, ce qui permettra de travailler, lors de la prochaine séance, sur les dix premières propositions.

Une démonstration de l'outil est proposée.

Un lien permet de signaler les idées jugées « inappropriées », ce qui envoie un lien au modérateur qui peut désactiver une idée inappropriée, sachant que les participants peuvent soumettre leurs idées en temps réel, sans validation du modérateur.

François TADDEI ajoute que ce système repose sur le crowdsourcing avec un collectif qui soumet des idées et qui se positionne dessus. Il convient de réserver le site à un usage interne aux participants de l'atelier, dans un premier temps, même s'il pourra être ouvert par la suite. Cette plateforme peut être utilisée dans tous les collectifs.

VI. Conclusion

Marc FOUCAULT a ressenti le besoin d'avoir un temps d'échange sur le premier degré pour compléter certaines propositions, mais aussi de parler de l'éducation prioritaire. Béatrice Gille, présidente du Haut conseil pour l'évaluation, interviendra lors de la prochaine séance sur l'évaluation des établissements. La seconde partie de la réunion sera consacrée au vote sur les propositions. Pendant les quinze jours avant la prochaine réunion, les participants pourront contribuer sur l'outil présenté précédemment et voter sur les propositions.

François TADDEI ajoute que les contributions seront anonymes. Un point d'étape sera présenté au ministre vendredi 27 novembre et les premières propositions pourront être évoquées.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 3

I. Intervention de Béatrice Gille, Président du Conseil d'évaluation de l'école

Béatrice GILLE précise que le Conseil d'évaluation de l'école évalue l'organisation et les résultats de l'enseignement scolaire. L'évaluation des établissements constitue un engagement fort, quoique tardif. La place de l'établissement, comme entité juridique, a peiné à émerger. Une attention a été portée à l'évaluation des enseignants puis aux acquis des élèves, mais pas des établissements eux-mêmes. L'idée consistait à penser que l'effet-maître l'emportait massivement sur l'effet-établissement.

Selon l'OCDE, l'indice d'autonomie est moindre en France, même s'il se développe depuis une dizaine d'années. La loi du 26 juillet 2019 crée le Conseil d'Évaluation de l'École et lui confie la mission de définir le cadre méthodologique et les outils des auto-évaluations et des évaluations des établissements scolaires et d'en analyser les résultats.

L'évaluation concerne pour le moment le second degré. Elle vise à accompagner les établissements pour améliorer le service public en leur sein, la qualité des apprentissages des élèves, ainsi que les conditions de réussite éducative et l'apprentissage collectif, avec une dynamique de formation qui permet d'élaborer le projet d'établissement et de formuler des demandes de formations et d'accompagnement.

Les modalités arrêtées par le Conseil établissent un lien entre auto-évaluation et évaluation externe et prévoient un examen systémique de l'ensemble de l'établissement, une participation de tous (personnels, élèves, parents et partenaires), une démarche intégrative entre auto-évaluation et évaluation externe, la restitution et la diffusion de l'évaluation externe au sein de l'établissement et l'élaboration du projet d'établissement (orientations stratégiques, plan d'action et de formation).

L'auto-évaluation concerne l'établissement dans sa globalité, avec une attention portée à l'analyse du contexte de l'établissement, et quatre domaines évalués :

- l'apprentissage, le parcours des élèves et l'enseignement,
- la vie et le bien-être des élèves, le climat scolaire,
- les acteurs, le fonctionnement et la stratégie de l'établissement,
- l'établissement dans son environnement institutionnel et partenarial.

Le référentiel correspond au cadre de la mission de service public (politique éducative nationale et projet de l'établissement). Des données sont fournies par les services académiques sur l'établissement pour connaître l'état de l'établissement.

Les questions évaluatives sont soumises à l'établissement pour qu'il s'interroge sur l'organisation et le fonctionnement, sur les points de réussite, sur les questions qui se posent, sur les évolutions attendues, les effets leviers et les orientations stratégiques.

Au-delà des quatre grands domaines cités, des questions transversales sont posées (valeurs de l'établissement, rôle des élèves, relation avec les parents, équité scolaire, niveau de coopération, gestion des crises...).

Les outils proposés pour cette démarche sont les questions évaluatives, avec un guide de l'auto-évaluation transmis par le Conseil, les données et les indicateurs, les observations et le recueil du point de vue des acteurs.

Pour évaluer les acquis des élèves, il convient ainsi d'interroger les priorités de l'établissement, les modalités d'évaluation, le travail collaboratif au sein des équipes pédagogiques, l'impact des évaluations sur les pratiques d'enseignement, sur l'orientation et le parcours des élèves, sur la

perception de ces évaluations par les élèves et par les parents. La boîte à outils repose ensuite sur les données et indicateurs chiffrés, les observations et les points de vue des acteurs.

Des questionnements et outils sont proposés pour chaque thématique.

L'évaluation se poursuit avec une évaluation externe des établissements qui s'appuie sur l'auto-évaluation et vise également à accompagner l'établissement dans sa mission de service public. Elle prolonge le travail réalisé, pour mener l'établissement plus loin, grâce à un regard extérieur et à l'approfondissement des analyses. Dans le respect du contexte de l'établissement et de son autonomie, les forces, faiblesses et potentialités sont identifiées pour que l'établissement puisse explorer ses marges de progrès.

L'évaluation externe diffère de l'audit, de l'inspection et du dialogue de gestion et vise à analyser les choix opérés dans l'établissement. Elle ne vise pas le contrôle de conformité ou la labellisation, pas plus que l'évaluation des personnes.

Pour réussir, cette évaluation externe doit être utile à l'établissement. Elle doit aboutir à des analyses adaptées et des propositions sur-mesure et requiert une démarche participative pour une évaluation en toute confiance. Elle doit être basée sur des données fiables et partagées. Pour ce faire, l'équipe doit être mixte et pluriprofessionnelle, avec trois ou quatre évaluateurs externes désignés par le recteur qui préparent la mission, effectuent une visite de l'établissement et rédigent un rapport d'évaluation externe provisoire puis définitif.

Une charte de déontologie a été adoptée et les évaluateurs s'engagent sur des principes d'impartialité, de pluralité, de compétence et de professionnalisme, de respect des personnes et de l'établissement, de transparence sur l'organisation de l'évaluation et ses résultats, et de responsabilité.

La démarche d'auto-évaluation et d'évaluation externe doit conduire à une augmentation de la capacité coopérative dans l'établissement, avec :

- la construction d'une représentation partagée de la mission de service public, du contexte et des choix opérés,
- la conception en commun des objectifs prioritaires, les actions et les outils à partager,
- faire apparaître et reconnaître les résultats attendus et obtenus, la valeur collective et valoriser les contributions individuelles,
- redéfinir les règles communes, déontologiques et les valeurs portées par l'établissement,
- élaborer un projet commun,
- augmenter le sentiment d'appartenance.

La capacité autoévaluative et évaluative de l'établissement doit également croître, pour que l'évaluation soit un processus continu et non une action ponctuelle. Chaque acteur devrait ainsi pouvoir identifier ses marges de manœuvre et ses espaces de décisions et de responsabilité, définir et prendre des décisions pertinentes, se donner les moyens d'évaluation la réalisation et le résultat des décisions et suivre collectivement l'impact des décisions et nourrir de nouvelles boucles de décisions.

Les attentes portent également sur la gouvernance et le management, une dynamique collective d'identification par chaque acteur de son rôle et de sa responsabilité dans la réussite collective, un accroissement du pouvoir d'agir, une construction collective du projet d'établissement, des capacités stratégiques renforcées, un plan de formation et de développement professionnel dont le centre de gravité se rapproche de l'établissement et un rééquilibrage de la part relative du pilotage par les tutelles et de l'action propre de l'établissement.

Ces évaluations et auto-évaluations devraient aboutir à une meilleure identification des marges de manœuvre et un désir d'initiatives accru.

François TADDEI estime que l'auto-évaluation et l'évaluation externe sont complémentaires. En France, l'école doctorale est évaluée par des pairs, mais aussi par des étudiants, et l'évaluation externe pourrait donc associer les élèves et les parents. Le processus d'évaluation pourrait également être lui-même évalué et devenir apprenant au niveau local et global. Il conviendra enfin que les équipes s'approprient ce dispositif, peut-être par une formation avant d'entrer dans le processus.

Béatrice GILLE indique que les équipes seront ouvertes à terme à des personnels des collectivités locales, voire à des parents et à des universitaires. Il est plus compliqué d'ouvrir l'évaluation externe à des élèves, puisqu'ils sont mineurs.

Pour la première année, avec les délais et le contexte de crise sanitaire, cette ouverture n'a toutefois pas pu être mise en place. L'ouverture aux parents interroge sur la légitimité de la formation, mais elle présente un intérêt.

Le processus d'évaluation sera bien évalué : le rapport d'évaluation doit comprendre un retour des participants sur la démarche. Un bilan académique des évaluations des établissements est demandé au recteur ainsi que des remontées des évaluations. Le CEE recherche par ailleurs un doctorant pour travailler sur la démarche d'évaluation des établissements.

Un parcours magistère forme l'ensemble des équipes à l'auto-évaluation, mais les parents et les élèves pourraient effectivement être adjoints à la démarche. Ce parcours existe au plan national et académique, et des questionnaires ont été produits. Une formation existe également pour les évaluateurs. L'objectif est de développer la distinction nécessaire entre le projet d'établissement et l'examen des choix opérés par l'établissement et les choix opérés par les tutelles. Les autorités de tutelle pilotent, par le contrat d'objectifs ou le dialogue de gestion, et certains choix relèvent de leur responsabilité. Cette évaluation permettra à l'établissement de prendre conscience de son autonomie et des choix qu'il opère. L'autonomie de l'établissement croît depuis dix ans et la démarche d'évaluation et d'auto-évaluation peut aider à prendre conscience de ces choix.

Le périmètre de l'évaluation concerne actuellement 11 000 établissements du second degré publics et privés sous contrat.

Un groupe de travail du Conseil de l'évaluation de l'école travaille sur l'évaluation du premier degré qui compte 50 000 écoles, ce qui requiert un cadre plus détaillé. La loi prévoit bien l'évaluation de tous les établissements scolaires et il convient d'élaborer un cadre utile et efficace.

Un représentant du collège encadrement souhaite savoir si une restitution aux équipes est prévue, une fois l'évaluation externe réalisée et le rapport rédigé, et si des équipes accompagneront ensuite les équipes à se saisir de leur autonomie, pendant les cinq ans entre les deux évaluations.

Béatrice GILLE répond que l'évaluation externe doit aider l'établissement dans son évaluation et être participative : le cahier des charges de l'évaluation externe prévoit bien une restitution du rapport à l'établissement. Le chef d'établissement décide alors du périmètre de la restitution. Cette restitution est réalisée avant le rapport définitif et l'établissement peut formuler des remarques.

L'établissement doit être accompagné : ce travail sur le collectif doit aboutir à des évolutions internes, mais aussi à des évolutions sur le système éducatif avec un suivi et accompagnement de chaque établissement qui devrait donner lieu à une refonte des plans de formation.

Un représentant du collège des professeurs demande si les deux évaluations pourraient aboutir sur un recensement des besoins de l'établissement.

Béatrice GILLE répond par l'affirmative, même si l'évaluation intervient dans un cadre contextuel, en fonction des décisions prises par l'établissement en fonction de sa situation à un instant T. Si l'établissement a des besoins, notamment de formation, il peut effectivement les exprimer.

Un représentant du collège des syndicats demande si une évaluation de l'équipe de direction est prévue.

Béatrice GILLE répond par la négative : l'évaluation ne vise absolument pas à évaluer les personnes.

Une représentante du collège encadrement considère que les équipes doivent être préparées à l'évaluation. La place de l'enseignant dans l'évaluation de l'établissement devrait peut-être être incluse dans l'évaluation par l'inspecteur à terme. La question de la place des collectivités territoriales, des réseaux et de l'interdegré doit également être envisagée.

Béatrice GILLE observe que les compétences sont évaluées dans leur globalité et considère que les personnels des collectivités territoriales sont évidemment concernés par l'évaluation qui est participative. Les rapports seront transmis aux deux autorités : recteur et collectivités territoriales de rattachement. Ces dernières sont présentes au conseil d'administration de l'établissement. L'évaluation est globale et concerne l'établissement, dans son contexte. La question des réseaux n'a pas encore été abordée, mais elle peut présenter un intérêt pour l'éducation prioritaire, mais l'environnement institutionnel et partenarial est bien abordé, ce qui peut intégrer l'interdegré.

François TADDEI se demande ce que le Grenelle pourrait prévoir pour faciliter le dispositif.

Un représentant du collège des syndicats souhaite savoir s'il existe un diagnostic financier, il se demande s'il n'existe pas un risque de millefeuille de l'évaluation avec le projet d'établissement et le contrat d'objectifs, au détriment de la visibilité et de la motivation des acteurs, et si une formation des équipes de direction est prévue.

Béatrice GILLE répond que des questions portent sur le lien entre le budget de l'établissement et son projet, pour déterminer si les décisions budgétaires sont cohérentes avec le projet et la stratégie, sans contrôle financier. Regarder les décisions prises par l'établissement et les responsabilités exercées, en les distinguant des responsabilités et du pilotage des tutelles, donnera au contraire bien plus de visibilité. Les équipes de direction ont accès à tout le parcours magistère disponible sur le site de l'IHEES.

Le lien entre autonomie et évaluation doit être percutant pour le système, bien plus habitué au contrôle qu'à l'évaluation. Cette dernière permet de libérer la capacité d'initiative et d'autonomie, mais aussi de gagner en maturité sur l'évaluation et la responsabilité. Les résistances sur l'évaluation proviennent du fait que le système s'est concentré sur l'évaluation des personnels. Il conviendrait au moins que la séquence d'évaluation de cinq ans puisse être maintenue, quitte à être réalisée en partie à distance, puisqu'elle sera très utile aux établissements et permettra de mieux observer les actions, mais aussi les élèves et de mieux percevoir les points de vue des usagers (élèves, parents et personnels). Avec plus d'autonomie, l'effet-établissement sera plus important.

Marc FOUCAULT s'enquiert de l'articulation possible entre le temps long de l'évaluation et l'ADN de turn-over et de mobilités des personnels dans un établissement.

Béatrice GILLE considère qu'il est nécessaire d'avoir un minimum de personnels stables et que l'établissement doit analyser ses ressources et leur rotation. La question de l'augmentation des postes à profil ou des capacités de recrutement par les établissements se pose depuis un certain temps. L'évaluation permettra d'engranger dans l'établissement la mémoire des observations, au-delà des départs des personnes, alors que cette documentation n'existe pas actuellement.

Marc FOUCAULT a retenu des échanges préparatoires avec Béatrice Gille l'idée d'une CVThèque répertoriant les compétences de chacun, dans les établissements.

II. Intervention du proviseur du lycée Blaise Pascal de Marseille et de la conseillère innovation de l'académie de Nice

Mme CAUCHI-BIANCHI indique que dans le cadre de l'article 34 de la loi de 2005, une expérimentation a été menée entre 2011 et 2014 à Toulon entre les écoles et les collèges du territoire. Sur ce territoire, le travail des enseignants était réel, mais la réussite n'était pas à la hauteur de l'engagement. Des problèmes de continuité se posaient entre l'école et le collège. Il a été décidé de partager le regard de l'IEN et de l'IAPR avec les enseignants, avec un pilotage concerté mis en place. Les principaux des collèges, les directeurs des écoles ont été entraînés dans cette dynamique, pendant trois ans, d'un diagnostic à l'évaluation des effets des décisions mises en place, dans le respect des prérogatives de chacun. Les équipes ont été associées.

Sur ce territoire, les conditions d'un travail en réseau et en proximité ont été créées. Tous les membres du conseil de réseau ont eu comme priorité de créer les conditions favorables au développement professionnel des équipes, entre pairs et avec des experts. Une nouvelle forme de pilotage de leadership a été mise en place. Le conseil du réseau a été accompagné par des « amis critiques ».

Michel DESAULT indique que cette expérimentation d'école du socle a permis de s'interroger sur l'autonomie et lui a permis de formaliser une pratique qu'il avait en tant que chef d'établissement et de construire son pilotage autour de ce point de manière cohérente, en donnant de la lisibilité aux équipes sur les actions menées.

Le chef d'établissement doit accompagner ses équipes, notamment lors des réformes ou quand les profils des élèves évoluent. L'autonomie lui permet de décliner les décisions nationales en fonction du contexte local et des profils des élèves. Les équipes doivent être accompagnées par le chef d'établissement pour se saisir de l'autonomie et se développer professionnellement. Pour cela, il convient de créer un climat de confiance, entre les équipes, les élèves, le chef d'établissement et les familles. Cette sérénité donne la liberté de penser et de créer. L'objectif était de créer un territoire apprenant et entraîner toutes les équipes à réfléchir en permanence. La dotation en heures et en

indemnités de mission particulière constitue un premier facteur d'autonomie et Michel DESAULT a voulu associer ses équipes à la répartition de cette dotation.

Simone CHRISTIN, Inspectrice générale, constate que l'expérimentation menée à Toulon était très atypique, avec des interrogations autour de l'autonomie. Mme Cauchi-Bianchi a été un facteur de la réussite de l'expérimentation, en tant que facilitateur de l'ombre, au-delà de la chaîne hiérarchique. Les conseillers du recteur jouent un rôle important de ce point de vue. Un autre réseau a réalisé un travail exceptionnel sur les inspections croisées entre premier et second degré, avec une charte élaborée. Il manque une manière d'explicitier tous les rouages informels entre les acteurs qui permettent à un projet d'avoir un effet positif : il existe, au-delà de l'effet-établissement, un effet chef d'établissement.

François TADDEI considère que tous les acteurs doivent être chercheurs et facilitateurs pour accompagner le développement professionnel des autres, en étant bienveillant. Les acteurs, y compris les plus récalcitrants, ont fini par se prendre au jeu, grâce à la confiance et à la dynamique instaurée, dans ce collège. La question de la pérennité et du passage à l'échelle de tel dispositif est au cœur de la réflexion.

Simone CHRISTIN constate que la durée est souvent calquée sur le temps de présence du chef d'établissement. L'évaluation des établissements est maintenant prévue pour cinq ans. Avec l'accréditation des projets pour Erasmus pour sept ans, la durée ne correspondra pas au temps de présence du chef d'établissement. Il est dommage que le projet porté au collège la Marquisanne n'ait pu s'imposer au successeur, d'autant que les équipes portaient le projet. Un verrou existe.

François TADDEI se demande s'il ne faudrait pas définir le profil de postes des professeurs et du chef d'établissement capable d'assurer la continuité du projet.

Mme CAUCHI-BIANCHI est restée en poste les années suivantes : le développement professionnel des personnels s'est poursuivi et l'expérimentation a donné lieu à de nombreuses traces écrites. La traçabilité ne garantit donc pas la pérennité de l'action. Etre évalué dans la capacité à entretenir ce qui est considéré comme positif présenterait donc un intérêt.

Michel DESAULT observe que cette expérimentation a abouti au projet collège du XXI^e siècle et s'inscrit dans le processus d'un territoire apprenant et le questionnement sur l'auto-évaluation perpétuelle de ce territoire. Les enseignants voulaient conserver le laboratoire pédagogique et il aurait effectivement été possible de définir un profil pour le chef d'établissement, grâce à ce livrable définissant les attentes des équipes. Le départ du chef d'établissement pourrait être anticipé, puisque la hiérarchie en est informée, et le candidat correspondant au profil de l'établissement pourrait alors être recherché.

Marc FOUCAULT relève que les grandes entreprises anticipent les remplacements, pour rassurer les équipes sur la continuité des projets. Il semble intéressant de déterminer ce qui doit absolument passer par l'article 34 et ce qui est totalement indépendant de l'article 34.

Mme CAUCHI-BIANCHI précise que l'article 34 permet au groupe des chefs d'établissement de gérer les moyens, ce qui a permis d'organiser des journées de formation commune entre tous les professeurs d'une discipline, par exemple, ou d'organiser des visites croisées. L'article 34 permet également d'expérimenter des organisations différentes, avec des professeurs qui allaient d'un établissement à l'autre, sans aller jusqu'aux échanges de service. L'article 34 donne l'autorisation de se passer des autorisations systématiques et par exemple de se réunir une journée par mois pour un principal, un directeur, un IEN et des inspecteurs. En outre, le recours à l'article 34 rassure les personnels quant à leur liberté d'expérimenter.

Simone CHRISTIN constate que l'article 34 donne au principal toute la confiance de sa hiérarchie, sur le fondement de la subsidiarité qui s'applique et permet de prendre les décisions au bon niveau. Le risque est alors assumé par la chaîne hiérarchique. Les gestionnaires et agents comptables sont également impliqués dans le projet.

Michel DESAULT relève que l'article 34 permet d'obtenir une dérogation à la règle ou de demander un suivi : il permet également de mettre en valeur le travail réalisé par les équipes.

Un représentant du collège encadrement considère que la place de la recherche n'a pas suffisamment été évoquée alors qu'elle est primordiale pour développer des communautés apprenantes. Il se demande comment les écoles et EPLE peuvent être mis en relation avec des chercheurs et si des recommandations peuvent être formulées.

Mme CAUCHI-BIANCHI indique que les chercheurs ont été présents, à la Marquisanne, avec une intervention rémunérée.

Michel DESAULT le confirme : les équipes devaient être accompagnées, pour mettre en place un territoire apprenant. Pendant six ans, les équipes ont été accompagnées par Daniel Favre et Dominique Bucheton sur l'interdegré, mais aussi par le docteur Delage. En choisissant cette option, une ligne budgétaire a dû être créée sur l'innovation pour rémunérer les frais de déplacement.

Mme CAUCHI-BIANCHI ajoute que le réseau du socle comprend des établissements qui se sont associés pour payer l'intervention de chercheurs, ce qui requiert une souplesse. Nourrir les équipes intellectuellement peut aussi se faire avec des interventions au sein de l'académie.

Marc FOUCAULT évoque les postes à profil et demande si la politique de ressources humaines constitue un frein dans le projet porté.

Michel DESAULT indique que le ministre veut maintenant repérer les hauts potentiels, ce qui rejoint les postes à profil.

Un représentant du collège des syndicats revient sur l'importance de l'autonomie financière pour mener à bien de tels projets. Sans autonomie financière, l'autonomie est fortement réduite.

III. Revue des propositions formulées par le groupe

François TADDEI remercie les participants d'avoir été si nombreux à voter pour les propositions et de s'être montrés très créatifs. Les propositions devront être sélectionnées pour être transmises au ministre. François TADDEI invite les participants à s'interroger sur l'intérêt des propositions dans leurs pratiques. Une synthèse devra être réalisée, en distinguant les propositions qui valent au niveau ministériel et celles qui pourraient s'appliquer au niveau local. L'expérience de la Marquisanne montre qu'il est déjà possible de mettre en œuvre certaines propositions.

Marc FOUCAULT rappelle que des propositions précises, concrètes et opérationnelles devront être définies à l'issue de la quatrième séance de l'atelier. Certaines propositions établissent un constat, d'autres formulent un vœu pieux. Les idées qui n'auront pas été retenues en tant que propositions pourront toutefois être adressées.

Un cadre est défini pour la présentation des propositions. Il faudra ainsi préciser à quel besoin répond la proposition, présenter la proposition, puis indiquer en quoi elle est en adéquation avec les attentes des personnels, préciser son impact, l'acceptabilité et l'enjeu politique, la simplicité et le délai de mise en œuvre et le coût éventuel. Le ministre en prendra connaissance et les propositions seront étudiées jusque mi-janvier. L'exercice présenté ce jour – qui pourra se prolonger lors de la dernière séance – consiste à ce que les participants défendent une proposition, qu'ils l'aient formulée ou non.

Un représentant du collège des professeurs regrette que la séance ne soit pas suffisamment axée sur l'élémentaire, et que de nombreuses problématiques n'aient pas encore été abordées. Par exemple, dans le premier degré, il est nécessaire de trouver un temps supplémentaire puisque les temps de concertation sont comptés et que les 108 heures ne suffisent pas. Un planning peut être défini à l'année, mais le temps accordé ne suffit pas. Lorsque la participation repose sur le volontariat, il n'est pas toujours évident de susciter l'adhésion. Le principal écueil réside dans l'impossibilité de se libérer du temps de présence devant les élèves.

Un représentant du collège des professeurs explique que le temps de travail des enseignants, en premier degré, se répartit entre le temps de présence face aux élèves, l'aide pédagogique complémentaire, les temps de concertation et les temps de formation. Il est impossible de trouver des temps supplémentaires. Les directeurs d'école doivent également trouver des temps supplémentaires pour organiser la réflexion dans l'école et pour organiser la liaison avec les collègues. L'auto-évaluation pourrait permettre d'élaborer le projet d'école.

Pour susciter l'adhésion des enseignants, ces derniers devront avoir conscience des avantages que ce dispositif peut leur apporter.

Enfin, les leviers à utiliser face aux équipes doivent être précisés. Les directeurs n'ont aucune information sur l'attractivité de leur établissement et ce rayonnement des initiatives des établissements devrait être mieux organisé.

Enfin, la question de la relation avec les collectivités territoriales doit être traitée, pour le premier degré. Une commission pourrait mieux associer les directeurs d'école, les IEN et les adjoints aux maires.

François TADDEI propose de combiner les temps de formation et les temps de concertation, en se formant par exemple à rédiger un projet d'établissement.

Un représentant du collège des professeurs souhaite également développer l'autonomie dans le choix des formations, puisque les enseignants connaissent leurs besoins en formation.

François TADDEI relève qu'une proposition vise à diviser la formation en quarts (un quart pour l'Etat, un quart pour l'académie, un quart pour l'établissement et un quart pour le professeur).

Une représentante du collège encadrement trouve cette proposition très pertinente, pour proposer les fondamentaux, mais aussi autre chose, en partant du besoin des établissements et équipes. Les enseignants définissent eux-mêmes la problématique sur laquelle ils veulent travailler, pour créer des groupes apprenants qui partent des besoins des équipes.

François TADDEI considère que des temps de concertation pourraient être organisés avec les élèves, par exemple pour travailler sur le projet d'établissement.

François TADDEI relève une volonté d'autonomie sur la formation : les enseignants pourraient partager leurs pratiques et les autres pourraient y accéder à distance et en asynchrone.

Une représentante du collège encadrement considère qu'il faudrait également accompagner les formateurs pour ce changement de pratique, ainsi que les inspecteurs.

Une représentante du collège des syndicats revient sur l'annualisation du temps de travail des enseignants. Cette possibilité existe dans l'enseignement agricole privé sous contrat. Dans les entreprises privées, l'annualisation est intervenue par accords très complets, alors qu'elle n'est pas cadrée dans l'enseignement agricole. Localement, des chefs d'établissement demandent à des enseignants de récupérer des jours fériés ou des temps de formations. Cette annualisation permet toutefois de réaliser le suivi de stage en entreprise et d'organiser des temps de concertation, tout en gardant du temps pour d'autres activités.

Un représentant du collège des syndicats observe qu'un problème se pose, pour les enseignants qui sont à 25 heures devant élèves, contre 18 heures dans le second degré : la diminution de ce temps permettrait de construire les projets et d'avoir des dynamiques collectives. La possibilité de suivre des formations sur le temps de travail est quasiment inexistante dans le premier degré, faute de possibilité de remplacements.

Marc FOUCAULT s'enquiert de la position de ce représentant vis-à-vis de la proposition de cours de 45 minutes pour épargner du temps collectif.

Un représentant du collège des syndicats relève que les enseignants du premier degré sont transdisciplinaires et ne découpent pas forcément les cours par heure : il serait plus pertinent de réduire la durée totale du temps de travail devant élèves à 5 heures par jour au lieu de 6 heures par jour. Libérer du temps permettrait de libérer les énergies.

En termes de proposition, un représentant du collège associatif et économique propose d'écrire une charte de l'éducation adossée à la Constitution, comme la charte de l'environnement, incluant la dimension d'autonomie donnée aux acteurs de terrain pour mettre en œuvre les fondamentaux éducatifs.

François TADDEI observe que la charte de l'environnement est adossée à la Constitution pour s'imposer à l'ensemble des acteurs. Il se demande en quoi il conviendrait d'adosser une charte de l'éducation à la Constitution plutôt que de l'insérer dans le Code de l'éducation.

Un représentant du collège associatif et économique répond que la portée serait supérieure à celle du Code de l'éducation. La Constitution de 1958 ne mentionne pas l'éducation, alors que l'éducation est transverse.

Un représentant du collège des syndicats revient sur la proposition visant à avoir un statut fonctionnel pour les directeurs : cette proposition peut se traduire par le fait d'être autorisés à ne pas toujours demander des autorisations de l'inspection académique, pour solliciter un intervenant extérieur ou mettre en place des APC qui requièrent systématiquement des signatures, ce qui peut prendre du temps. Le directeur serait alors un facilitateur des demandes des collègues.

François TADDEI considère que ceci revient à la mise en œuvre de l'application du principe de subsidiarité.

Un représentant du collège des syndicats observe que la crise sanitaire a permis d'appliquer le principe de subsidiarité, dans les mesures sanitaires appliquées. D'importants freins demeurent sinon.

Un représentant du collège associatif et économique propose d'intégrer dans les obligations de service des enseignants du second degré et dans leur rémunération le temps de concertation et de travail collectif.

Marc FOUCAULT souhaite initier un débat sur le projet d'établissement. Les projets d'établissement vivants et concrets, répondant à un travail collectif, constituent des exceptions.

Un représentant du collège encadrement considère que les projets d'établissement ont progressivement été remplacés, du point de vue de l'investissement des équipes, par les contrats d'objectifs. Le lien avec l'auto-évaluation est central et l'auto-évaluation permettra peut-être de remettre le projet d'établissement au centre du jeu, probablement en faisant disparaître le contrat d'objectifs.

François TADDEI se demande s'il faudrait penser l'articulation entre projet d'établissement et contrat d'objectifs dans le temps, autour de l'auto-évaluation. La proposition qui a recueilli le plus de votes concerne le projet d'établissement ; « consacrer une partie de la prérentrée au projet d'établissement ».

Un représentant du collège encadrement juge difficile de se passer du projet commun qu'est le projet d'établissement. Le projet d'établissement est issu de la loi de 1989, et doit recenser les axes principaux et les choix politiques de l'établissement tandis que le contrat d'objectif définit trois leviers avec des objectifs et des moyens. Le contrat d'objectifs est défini pour quatre ans.

Un représentant du collège des syndicats considère que les couches administratives se superposent, réforme après réforme, sans faire ressortir les priorités. Les enseignants ne connaissent souvent ni le projet académique, ni le projet d'établissement. L'auto-évaluation devrait permettre d'élaborer un projet d'établissement et les autres exercices devraient être supprimés.

Un représentant du collège des professeurs juge l'autonomie nécessaire sur la temporalité du projet d'école, qui doit être défini tous les trois ans. Les écoles primaires sont aussi soumises aux politiques de la commune. Le bilan de projet d'école doit en outre se dérouler en même temps que l'auto-évaluation. Enfin, les deux tiers du projet d'école sont imposés par l'académie.

Un représentant du collège familles et élèves observe que les projets d'établissement datent de 1871 et sont liés à la communauté éducative. Ils assurent la cohésion de l'ensemble de la communauté éducative et sont donc essentiels. Ils doivent être revus régulièrement avec l'ensemble des personnels pour vérifier qu'ils correspondent aux besoins du personnel et des élèves. Ces projets devraient être définis pour cinq ans.

Un représentant du collège encadrement considère que le contrat d'objectifs devra être supprimé avec la mise en place de l'auto-évaluation. La lettre de mission du directeur d'établissement peut toutefois être maintenue puisqu'elle aborde d'autres sujets.

Un représentant du collège des syndicats ajoute que l'évaluation externe remplace le contrat d'objectifs. Le DASEN devrait bien connaître le projet d'établissement et s'en inspirer pour la lettre de mission, ce qui n'est toutefois pas toujours le cas.

Marc FOUCAULT se demande si le nom du projet d'établissement ne devrait pas être modifié.

Un représentant du collège familles et élèves relève que pour être vivant, un projet d'établissement doit être connu de tous.

Un représentant du collège des professeurs explique que le projet est présenté aux parents élus au premier conseil d'école.

François TADDEI propose de consacrer un temps de rentrée au projet d'établissement, au sein de l'équipe pédagogique puis avec le reste de la communauté éducative. Le sens et les valeurs pourraient être inscrits dans ce projet d'établissement.

Marc FOUCAULT se demande si le projet d'établissement ne devrait pas comprendre un axe stratégique, sur cinq ans, et un aspect annuel s'il est discuté à chaque prérentrée.

Un représentant du collège encadrement relève qu'il existe un aspect annuel, puisque le bilan est effectué en fin d'année. Il n'est toutefois pas présenté en début d'année, lors de la prérentrée, alors qu'un projet commun est nécessaire. Un lien pourrait être établi de manière systématique avec le conseil de la vie lycéenne, ce qui dépend du bon vouloir de chaque proviseur.

Marc FOUCAULT relève que les entreprises définissent des axes stratégiques pour cinq ans et des plans d'action annuels, avec un bilan réalisé chaque année.

Un représentant du collège des syndicats signale que les équipes manquent déjà de temps pour la concertation et ne souhaitent pas qu'une couche administrative soit ajoutée. Si le projet découle de l'auto-évaluation, il associera les personnels.

François TADDEI constate que plusieurs propositions abordent ce sujet et souhaiterait les articuler au sein de l'établissement.

Un représentant du collège associatif et économique souligne le risque de retirer le terme d'établissement alors que plus d'autonomie est visée.

François TADDEI observe qu'il faut s'interroger sur les équipes qui définissent et mettent en œuvre cette stratégie et sur l'articulation entre le recrutement et le projet.

Un représentant du collège des professeurs constate que le principal écueil rencontré dans la rédaction du projet d'école réside dans son sentiment d'inutilité pour les enseignants. Pour démontrer son intérêt, le directeur doit disposer de leviers pour faciliter les pratiques des enseignants ou mettre en œuvre une pratique pédagogique innovante. La réflexion initiée autour du projet d'établissement ne débouche souvent pas sur des aspects pratiques.

François TADDEI observe que, si le projet définit une stratégie et s'accompagne de moyens mis en œuvre, il pourra retrouver du sens.

Un représentant du collège des professeurs juge essentiel de redonner du sens. Le PEDT présente un intérêt de ce point de vue, s'il s'accompagne d'une réelle concertation avec les établissements et s'articule avec le projet d'établissement.

Marc FOUCAULT considère que l'articulation entre les établissements et le local constitue une véritable question.

Un représentant du collège des syndicats remarque une volonté de recentralisation des collectivités vis-à-vis des EPLE. Les collectivités doivent verser une subvention de fonctionnement et externalisent souvent les prestations, ce qui nuit à l'autonomie des établissements.

Marc FOUCAULT évoque la mobilité des chefs d'établissements (directeurs d'école inclus) et s'enquiert des outils disponibles pour renforcer la sédentarité.

Un représentant du collège des professeurs observe que le delta entre un directeur et un enseignant n'est que de 3 % et qu'un problème se pose quant à la décharge de direction. Les directeurs courent après le temps pour assumer leurs fonctions d'enseignants et de directeurs qui s'alourdissent. Au-delà de la revalorisation financière, une décharge supplémentaire semble indispensable.

Un représentant du collège encadrement constate que la motivation du projet mobilise le personnel de direction. Le facteur temps est un facteur central. La multiplication des réformes et la crise sanitaire nuisent au sens pour les enseignants qui s'intéressent à la réussite de leurs élèves et privilégient la stabilité.

Un représentant du collège des syndicats remarque que le problème de la mobilité est lié à la catégorie de l'établissement.

Un représentant du collège encadrement relève que le point est également lié à la proximité, à la vie familiale et au leadership : si le projet est motivant, il pourra attirer du personnel.

François TADDEI souligne que, dans certains pays, les chefs d'établissement les plus expérimentés s'occupent des établissements les plus difficiles.

Un représentant du collège des syndicats signale que la clause de sauvegarde existe pour les chefs d'établissement en fin de carrière : ils peuvent alors rejoindre un établissement de catégorie inférieure sans perdre en rémunération.

Un représentant du collège des professeurs évoque l'autonomie par rapport au programme scolaire : dans le primaire, les enseignants attendent une certaine stabilité puisque les réformes sont fréquentes. En conseil des maîtres, il arrive d'adapter les programmes de manière officieuse : il convient de pouvoir officialiser ces positions, en les adaptant aux attentes du collège de secteur.

François TADDEI note que les programmes de certains pays sont bien plus généraux et ne définissent que des grandes lignes qui sont ensuite déclinées localement.

IV. Conclusion

Marc FOUCAULT propose de discuter, lors de la dernière séance, des propositions, après un travail d'analyse pour identifier des grandes thématiques.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 4

I. Introduction

François TADDEI indique que les propositions ont été reprises, reformulées et regroupées, et qu'elles seront étudiées ce jour dans l'objectif de converger. Plusieurs grandes catégories de propositions ont été dégagées.

François TADDEI remercie les participants pour les contributions qu'ils ont envoyées sur le site participatif. Il propose de consacrer 30 minutes à chaque catégorie de propositions.

Marc FOUCAULT ajoute qu'aucune hiérarchie n'est définie, pour le moment dans le document qui a été adressé. Cinq parties sont définies et les propositions peuvent être améliorées, mais sont déjà assez opérationnelles. Les neuf dernières propositions restent à préciser ou n'emportent pas de réelle recommandation.

II. Refondation législative et réglementaire de l'autonomie

Un représentant du collège des syndicats évoque la proposition 5 : dans le premier degré, le projet d'école ne doit pas être descendant, mais ascendant, et cette logique d'ascendance ne ressort pas dans la proposition.

Marc FOUCAULT considère que l'établissement doit être réellement autonome sur la rédaction du projet d'école et du projet stratégique dans le second degré.

Un représentant du collège des syndicats ne pense pas que la journée de prérentrée constitue le moment le plus propice pour préparer le projet d'école, puisque ces journées de prérentrée sont déjà bien denses.

Marc FOUCAULT se demande, pour le premier degré, s'il ne serait pas possible de parler également de plan annuel et collectif d'action, sachant que le projet d'école vaut pour plusieurs années.

Un représentant du collège des syndicats répond que son école réalise déjà un bilan annuel du projet d'école.

François TADDEI relève qu'évoquer ce sujet pendant la prérentrée permet de s'assurer que les nouveaux collègues sont informés de ce projet.

Un représentant du collège des syndicats note que la fiche école peut être consultée par les collègues, dans le cadre de la mobilité.

Un autre représentant du collège des syndicats souhaite évoquer le point 2. Il précise qu'il ne faut pas mélanger contrat d'objectif de l'établissement et lettre de mission du chef d'établissement.

Marc FOUCAULT rappelle que le projet d'établissement est celui de l'établissement. La première mouture des propositions supprimait le contrat d'objectifs, très flou et redondant avec le projet d'établissement. La tutelle doit cependant pouvoir interagir avec son EPLE, d'où l'idée de notes d'objectifs adressée par la tutelle à l'établissement. Il peut être proposé de faire un point annuel avec le DASEN sur le plan d'action et sur le projet d'établissement.

Un représentant du collège des syndicats reconnaît que la tutelle peut donner une feuille de route à l'établissement. Cette note d'objectif pourrait être rédigée par la tutelle à destination de l'établissement, et non du chef d'établissement.

Marc FOUCAULT propose d'intégrer la suggestion d'organiser une réunion en fin d'année, dans le second degré, entre le chef d'établissement et le DASEN ou le DASEN adjoint.

Un représentant du collège des syndicats observe que ce rendez-vous existe, au moins dans certaines académies, dans le cadre du dialogue de gestion. Les DASEN devront en outre procéder à l'évaluation de tous les chefs d'établissement et il n'est sans doute pas pertinent de leur rajouter des tâches, sachant que le dialogue existe bien.

Il est donc renoncé à la proposition.

Une représentante du collège Opérateur observe que l'évaluation doit servir à construire le plan stratégique en introduisant un moment de contractualisation avec l'autorité académique. Une cohérence semble nécessaire, ou du moins une discussion entre les établissements et la tutelle. Ce dialogue n'est pas inutile pour l'équipe de direction qui connaît ainsi ses marges de manœuvre.

Un représentant du collège des syndicats relève que l'auto-évaluation s'accompagne d'une évaluation externe par les autorités.

François TADDEI suggère de définir le calendrier des différents événements, dans la période de cinq ans : le plan stratégique se mettrait en œuvre à l'issue de l'évaluation, avec un phasage partant de l'auto-évaluation et aboutissant au plan stratégique, en intégrant l'évaluation externe et le dialogue qu'elle suscite.

Une représentante du collège Opérateur suggère, sur la proposition 3, de laisser aux équipes l'autonomie de décider le moment auquel elles travaillent : elles peuvent travailler un mois après la rentrée ou en milieu d'année.

Un représentant du collège des syndicats observe que de nombreux sujets doivent être évoqués lors de la prérentrée : si le chef d'établissement l'aborde, il vaut mieux laisser du temps à ce sujet. L'autonomie consiste aussi à laisser au chef d'établissement le soin d'organiser la discussion au moment pertinent.

La suggestion est acceptée.

François TADDEI constate que plusieurs participants suggèrent de garder le terme de « projet d'établissement » au lieu de le remplacer par « plan stratégique » et constate que le projet d'établissement doit être plus fort qu'actuellement.

Un représentant du collège des syndicats craint que le terme de projet stratégique soit mal perçu.

Marc FOUCAULT remarque que le terme de projet d'établissement est déqualifié. Cette appellation convient peut-être à tous, mais le projet d'établissement n'est pas mis en œuvre.

Une représentante du collège associatif et économique remarque que le projet d'établissement comprend plusieurs parties, dont une consacrée à la pédagogie et aux spécificités du public, mais aussi des éléments stratégiques pour l'établissement et au sein de son environnement. Une différence existe entre les éléments de pédagogie internes à l'établissement et la stratégie de l'établissement. Le terme de projet stratégique risque de faire oublier l'aspect pédagogique, pourtant essentiel.

Une autre représentante du collège associatif et économique pense que les notions de valeurs et d'identité de l'établissement doivent être valorisées, ainsi que l'évaluation et l'auto-évaluation comme un outil de management.

Marc FOUCAULT propose de préciser ce qu'est le plan stratégique (gestion, identité, organisation, pédagogie).et d'engager une réflexion ultime sur le nom.

III. Ressources humaines

Marc FOUCAULT relève que cette catégorie comprend trois parties relatives à la liberté de recrutement partielle, à la stabilité des équipes, dans un même établissement, et à la formation.

Un représentant du collège des syndicats observe que le mode de rémunération des chefs d'établissement est fixé avec le ministère et juge le sujet sensible, ainsi que la proposition sur l'étiquetage du poste au mouvement. La proposition 12 sur la formation est en revanche pertinente et pourrait même être renforcée, pour développer la formation continue des personnels de direction. Les points qui touchent au statut feront forcément l'objet d'après débats.

Sur la proposition 12, un représentant du collège syndicats propose de remplacer « personnels de direction » par « équipes de direction ».

François TADDEI approuve cette proposition. Si une formation était dispensée sur site pour l'équipe de direction et les enseignants qui le souhaitent, une formation-action pourrait être proposée, ce qui permettrait de commencer à réfléchir à l'autonomie.

Marc FOUCAULT ajoutera donc, à la proposition 12 « équipes de directions et directeurs d'école ». Refuser la proposition 10 revient à dire qu'il ne peut exister de mobilité interne au sein des établissements et que toute promotion suppose une mobilité. Or, la stabilité des équipes est un enjeu clé pour l'autonomie.

Un représentant du collège des syndicats observe que les recrutements s'effectuent déjà de manière dérogatoire, en établissements d'éducation prioritaire, pour les chefs d'établissement et les adjoints. La question de la stabilité est problématique. Le statut prévoit une mobilité obligatoire tous les neuf ans, mais elle est plutôt de 7 ou 8 ans dans les faits. En éducation prioritaire, la mobilité intervient généralement au bout de cinq ans. Ces postes sont demandés par les personnels titulaires, parce qu'ils sont formateurs et constituent un tremplin en matière de promotion. Une troisième voie de recrutement au concours de personnels de direction a été constituée. Si nécessaire, il pourrait être autorisé qu'un professeur principal puisse devenir principal adjoint, mais à titre exceptionnel.

Une représentante du collège Opérateur suggère de prévoir que, si un professeur principal passe le concours, il peut demander à être nommé en priorité dans l'établissement d'où il vient.

Un représentant du collège des syndicats rejette cette proposition. Il peut être difficile pour un professeur ayant réussi le concours de personnel de direction d'évoluer avec l'équipe de direction connue quand il était professeur. Un chef d'établissement ne peut retourner dans un établissement précédent avant dix ans.

François TADDEI propose de rechercher un consensus entre recteur, directeur d'établissement et professeur concerné. Ce type de situation ne vaudrait que dans des situations particulières, quand des dynamiques existent dans les établissements.

Une représentante du collège Opérateur constate que la logique selon laquelle devenir principal consiste à passer au-dessus des autres doit être dépassée : reconnaître qu'un collectif a besoin de s'installer dans la durée pourrait faire significativement avancer des situations.

Un représentant du collège des syndicats relève que le terrain est miné.

Une représentante du collège associatif et économique présente un retour d'expérience des Apprentis d'Auteuil : la fondation a choisi de privilégier la promotion interne. Les professeurs peuvent devenir adjoints et les adjoints directeurs. Des garde-fous ont été posés : l'impérieuse nécessité d'avertir l'équipe un an avant la nomination et l'engagement pour la personne de suivre une formation autour du codéveloppement et du management. Les équipes comme le candidat travaillent alors ensemble la manière dont le management se mettra en place au cours des années suivantes. Le directeur de l'établissement en place doit en outre valider ce choix partagé avec le directeur régional, équivalent de l'autorité académique. Ces garde-fous ont fait leur preuve et n'empêchent pas de recruter en externe. Cette solution permet de stabiliser les équipes en dispensant des formations et en répondant à la liberté de recrutement.

Un représentant du collège associatif et économique revient sur l'autonomie comme moyen de sortir d'une gestion déshumanisée des ressources où les enseignants sont interchangeable. Au-delà de la question des ressources humaines au service de l'autonomie, plus d'autonomie peut permettre de valoriser les compétences et talents des enseignants. La proposition 7 pourrait ainsi être étendue au-delà des établissements en éducation prioritaire. Pour créer du sentiment d'appartenance, il faut que les enseignants aient le sentiment d'avoir choisi leur établissement et inversement. Un axe pourrait être ajouté, dans les propositions, pour présenter des idées et des suggestions, et non imposer une manière de faire. Cet axe renforce l'autonomie.

Marc FOUCAULT proposera une formulation intégrant une forme de consensus.

Un représentant du collège encadrement s'interroge sur la différence établie, dans la proposition 11, entre les formations Etat et Académie.

Marc FOUCAULT précise que l'idée est que la formation soit plus équilibrée entre l'enseignant, l'établissement, l'académie et l'État. Les réformes nationales tendent à accaparer les budgets de formation.

François TADDEI remarque que l'argent dépensé en termes de formation continue est très faible et suggère que les réformes ne soient pas mises en œuvre sur le même budget.

Un représentant du collège des syndicats suggère d'indiquer que la formation est destinée au personnel de l'établissement et non aux seuls enseignants.

Une représentante du collège Opérateur suggère, sur la proposition 10, de pouvoir déroger aux règles nationales du mouvement pour permettre de qualifier le besoin d'un recrutement d'un personnel de direction avec un profil spécifique compte tenu des caractéristiques du poste et de son environnement.

François TADDEI indique que cette proposition pourrait être formulée à l'académie par un certain nombre de personnels de l'établissement alertant sur le danger d'abandon d'un projet.

IV. Instances et organisations

Marc FOUCAULT juge important d'avoir de vraies équipes de directions, avec des réunions hebdomadaires, même si le collectif de l'établissement ne se limite pas à l'équipe de direction. Les personnels impliqués, au-delà de l'équipe de direction, devraient être reconnus et réunis dans une sorte de comité exécutif d'établissement mensuel (proposition 13).

Marc FOUCAULT souhaite savoir si les personnels intermédiaires tels que les coordonnateurs pédagogiques sont associés et valorisés.

Un représentant du collège des syndicats répond par l'affirmative.

Marc FOUCAULT retire donc la proposition.

Un représentant du collège des syndicats relève qu'il existe déjà des équipes de pilotage et ne voit pas l'intérêt d'ajouter des comités supplémentaires. Une réunion se tient chaque semaine sur la vie scolaire et d'autres instances se réunissent mensuellement. Ce pilotage est déjà la règle dans les EPLE.

La proposition 15 répond au besoin des collectivités locales de dialoguer plus régulièrement avec les tutelles. Un besoin existe aussi d'éviter les redondances dans les initiatives proposées par les collectivités et celles de l'Education nationale.

Une représentante du collège Opérateur juge la proposition 15 pertinente, mais ne voit pas le lien avec l'autonomie.

Marc FOUCAULT explique que l'atelier est consacré à l'autonomie et aussi à la déconcentration et à la décentralisation.

Une représentante du collège Opérateur considère que la question de la CV Thèque (proposition 14) ne peut être considérée à l'échelle de l'établissement. Les compétences distinctives doivent être visibles à un niveau supérieur, à l'échelle de la DGRH.

François TADDEI considère que le chef d'établissement doit pouvoir accéder aux CV de son équipe.

Une représentante du collège Opérateur évoque la reconnaissance des compétences acquises au cours de la carrière, avec un système national modernisé sur la gestion des compétences.

Un représentant du collège des syndicats se demande qui validera les compétences avancées.

François TADDEI juge plus intéressant que l'évaluation soit multi-acteurs, pour éviter les écueils bureaucratiques.

Un représentant du collège des syndicats suggère de créer une CV thèque au sein de la circonscription.

Une représentante du collège associatif et économique demande si le point vise uniquement les personnels fonctionnaires ou pas.

François TADDEI propose de l'étendre à tous, pour maximiser la capacité à remplir des missions et les possibilités de mobilité des personnels, sur la base du volontariat.

Une représentante du collège associatif et économique observe que la rédaction du CV constitue un très bon exercice, souvent complexe pour les enseignants. S'interroger sur ses compétences présente un intérêt pour les personnes. Les enseignants peuvent ainsi aider les élèves à élaborer leur propre CV, ce qui est important dans les lycées professionnels.

Marc FOUCAULT relève que l'exercice a été réalisé pour l'inspection générale et a été très enrichissant. Une représentante du collège des professeurs note qu'une CV thèque existe déjà pour les professeurs, avec eprof. Cet outil pourrait être modernisé, au lieu de repartir de zéro.

V. Finances et moyens

Marc FOUCAULT observe qu'il existe déjà une allocation progressive de moyens allouée par les recteurs.

Une représentante du collège Opérateur observe que le point ne se recoupe pas avec la proposition 19 puisque l'allocation progressive de moyens consiste à faire varier les dotations en fonction de la situation sociale et économique des élèves, et non en fonction des projets.

Un représentant du collège des syndicats évoque la problématique du premier degré où les projets ne peuvent être mis en place, faute de moyens. Les enseignants s'impliquent alors dans les projets uniquement de manière bénévole.

Un représentant du collège des syndicats explique que l'idée de contrat d'autonomie financière avec les collectivités de rattachement vise à élaborer entre la collectivité référente, l'État et l'établissement une charte de bonnes pratiques via une contractualisation. Celle-ci permet à la fois une bonne gestion des deniers publics, l'octroi de marges financières favorisant l'autonomie de l'établissement. Dans certains endroits, les établissements n'ont plus de marges financières, à cause des reprises budgétaires. Demander l'accord de la collectivité pour tous les projets s'avère aussi compliqué.

Un autre représentant du collège des syndicats constate que les clés de répartition des crédits des collectivités peuvent différer d'un territoire à l'autre. Chaque collectivité a des modes de fonctionnement différents, mais un resserrement des budgets est observé notamment dans les domaines de l'aide aux élèves en difficultés et des projets culturels.

Une représentante du collège associatif et économique explique que, dans l'enseignement agricole privé sous contrat, 20 % de la dotation sont consacrés aux projets de l'établissement. Les subventions du conseil régional ont même augmenté avec la crise Covid. En outre, des projets sont financés par le mécénat et la taxe d'apprentissage. Les établissements sous contrat disposent d'une autonomie dans l'organisation des projets, plus importante que les établissements publics.

Marc FOUCAULT intégrera donc les conventions tripartites dans la proposition 20.

VI. Obligations de services

Marc FOUCAULT propose de prévoir une autonomie totale pour les 108 heures, à l'exception des 9 heures de formation minimum et des 6 heures de participation au conseil d'école (proposition 17).

Sur la proposition 18, la loi de 2005 introduit l'article 34 et se limite à la pédagogie et à l'innovation pédagogique : il est donc proposé d'élargir le champ de cet article au statut et aux ORS.

Une représentante du collège encadrement considère que l'autonomie doit être laissée au directeur d'école, même si l'IEN doit être informé.

Marc FOUCAULT demande si les APC doivent être isolées dans les 108 heures.

Une représentante du collège encadrement précise que ces APC sont en face à face élèves.

Un représentant du collège des syndicats observe que toutes les écoles n'ont pas besoin de 36 heures en face à face pédagogique, tandis que d'autres ont besoin de plus. Laisser une autonomie sur les APC semble donc pertinent. Un déséquilibre existe entre le premier et le second degré pour les obligations de service, non rémunérés dans le premier degré alors qu'une rémunération supplémentaire est encore prévue pour le second degré.

Un représentant du collège des syndicats souhaiterait que des heures supplémentaires s'appliquent également au premier degré.

Un représentant du collège associatif et économique suggère de mieux payer les enseignants en échange du temps passé dans les établissements, sachant que la rémunération des enseignants reste problématique.

Marc FOUCAULT note qu'un travail est précisément réalisé sur la revalorisation des rémunérations, dans le cadre du Grenelle.

Un représentant du collège encadrement se demande si la proposition 18 vise à abroger ou à modifier l'article 34 et si le point sera lié au projet d'école.

Marc FOUCAULT envisage un complément.

François TADDEI suggère d'intégrer la formation ou d'autres sujets à l'article 34, pour aller encore plus loin sur l'autonomie, au-delà des autres points déjà évoqués. Les établissements pourraient commencer par s'approprier l'autonomie dans le droit commun puis dans le cadre de l'article 34, ce qui permettrait de créer des communautés apprenantes au sein des académies, par exemple.

Une représentante du collège Opérateur considère que les propositions sont prescriptives et suggère de s'emparer de toutes les marges offertes dans le cadre de l'autonomie en y intégrant le système des communautés apprenantes qui s'entraident ou des amis critiques, communauté avec laquelle échanger et valider un projet. L'article 34 permet d'expérimenter pendant cinq ans, mais il faut ensuite pouvoir valider une pratique et la rendre possible pour d'autres établissements. Les pratiques positives doivent être généralisées.

Marc FOUCAULT propose de préciser la proposition 18.

François TADDEI remarque que, si un établissement est en avance sur l'autre, il peut servir de lieu référent. La formation à l'autonomie peut alors participer au partage des bonnes pratiques.

Marc FOUCAULT observe qu'il est possible de faire un CAP en trois ans, sans recourir à l'article 34, alors qu'il est impossible de faire une seconde en deux ans dans le public.

Une représentante du collège Opérateur souhaite également prévoir un garde-fou dans l'autre sens : si une pratique a été pérennisée, mais n'a plus de sens ensuite, elle doit pouvoir être abandonnée. L'autonomie est en mouvement.

Marc FOUCAULT s'interrogeait, dans la proposition 16, sur l'avenir de la visio et du travail collectif à distance.

François TADDEI suggère de supprimer la référence au temps de travail en établissement, pour ne laisser que le temps de travail en équipe.

Une représentante du collège associatif et économique constate que le point soulève aussi la question du référentiel qualité d'évaluation.

François TADDEI pense qu'il faut rétribuer les enseignants qui prendraient le temps de former leurs collègues, pour permettre à tous les collectifs de progresser simultanément.

VII. Propositions à opérationnaliser

Un représentant du collège des syndicats note que le point est lié à la proposition 21. Créer une catégorie spécifique d'établissement semble peut-être inutile. L'élément de surclassement doit en outre être bien précisé.

François TADDEI comprend que ces établissements jouent un rôle de tête de réseau et disposent de plus de moyens. Une prolongation de l'article 34 pourrait être mise en place, pour documenter l'action menée ou être intégrée dans la formation des autres établissements.

Une représentante du collège Opérateur juge effectivement problématique de faire de ces établissements des établissements de 4e catégorie. Il faudrait permettre une équipe dédiée, avec du temps pour le pilotage pour les établissements en difficulté.

Sur les propositions 22 et 23, un représentant du collège des syndicats souhaite un statut pour les directeurs dans les écoles plus importantes, à partir de 8 classes, soit plus de 200 élèves.

Une représentante du collège Opérateur se demande en quoi le nombre d'élèves influence l'autonomie. Le coût serait trop élevé pour les établissements trop petits et ils pourraient se réunir.

Un représentant du collège des syndicats considère qu'il faut prioritairement traiter la question du statut du directeur.

Un représentant du collège encadrement considère que la démarche de passer en EPLE pour une école reposerait sur le volontariat de l'équipe en place. L'autonomie en élémentaire doit également être liée au PEDT de la ville.

Une représentante du collège Opérateur suggère de prévoir un statut de directeur pour deux établissements.

Un représentant du collège des syndicats observe que ce statut existe déjà, mais avec une décharge au tiers ou au quatre.

Une représentante du collège Opérateur parlait d'une décharge complète.

Marc FOUCAULT passerait donc la proposition 23 avant les autres et supprimerait éventuellement la proposition 24.

Un représentant du collège des syndicats indique que la demande porte sur un statut fonctionnel, et non hiérarchique, pour piloter et rendre compte.

François TADDEI observe que la proposition 25 visant à créer des tiers lieux et des tiers temps pour favoriser les échanges est transverse.

Marc FOUCAULT propose de créer un lab dans tout nouvel établissement et lors de toute rénovation.

Un représentant du collège des syndicats signale que le problème de l'espace est récurrent, dans tous les EPLE, notamment à Paris intra-muros. Les collectivités ont beaucoup investi pour construire de nouveaux EPLE, mais le parc est plutôt vieillissant, particulièrement pour les lycées. 70 % du parc en PACA nécessiterait des rénovations. S'il est utile de garder cette proposition, elle aura du mal à se concrétiser.

François TADDEI observe que les tiers lieux existent dans certains établissements et peuvent être aménagés dans d'autres espaces.

Un représentant du collège associatif et économique note que tous les responsables de la Fondation d'Auteuil reçoivent une formation en immobilier pour mieux connaître le bâti et nouer des partenariats.

Marc FOUCAULT aborde la proposition 26 qui prévoit la généralisation de l'appui des inspecteurs référents auprès des établissements.

Une représentante du collège Opérateur observe que cette recommandation figure déjà dans le rapport annuel de l'inspection générale sur l'autonomie étudiée lors du premier atelier. Les inspecteurs référents manquent toutefois, dans certaines académies. Ces inspecteurs référents sont attachés à un établissement, au-delà de la discipline, et échangent avec les équipes sur tous les sujets. Un appui croisé pourrait être imaginé avec les amis critiques.

Un représentant du collège des syndicats juge l'intervention des inspecteurs référents très utiles. Une dynamique est mise en place, au sein d'un réseau et de l'établissement.

Avec la mise en place des évaluations d'établissement, des chefs d'établissement se trouveront déjà dans les équipes d'évaluateurs et une revue de l'établissement par les pairs risque d'être mal vécue par les chefs d'établissements. De ce point de vue, les inspecteurs référents semblent plus pertinents.

François TADDEI explique que les référents ne sont pas forcément des pairs : il pourrait s'agir de chercheurs ou de jeunes retraités. Si ces référents sont imposés au chef d'établissement, ce dernier risque effectivement de mal le vivre.

Un représentant du collège des syndicats ne souhaite pas que ces interventions soient imposées, constatant que les collaborations peuvent alors très mal se passer.

François TADDEI indique que les chercheurs peuvent en récuser d'autres. Il faut donc donner la possibilité d'identifier les personnes référentes aptes à faire progresser l'établissement.

Une représentante du collège Opérateur ajoute que jouer le rôle d'ami critique est très formateur.

Marc FOUCAULT s'enquiert de l'articulation de ce dispositif avec l'évaluation des établissements.

Une représentante du collège Opérateur indique que l'équipe qui accompagne l'établissement dans son évaluation peut rester ensuite pour le déploiement du projet. Cette organisation doit être laissée à l'appréciation de l'académie.

Marc FOUCAULT formulera une proposition.

La proposition 27 vise à ce que les élèves contribuent et donnent leur avis sur l'autonomisation de l'établissement.

Un représentant du collège des syndicats observe que l'idée vise à demander aux élèves d'expliquer leur réussite afin qu'ils soient force de proposition, au-delà des conseils pour la vie lycéenne. De tels dispositifs existent déjà dans certains établissements et pourraient être généralisés.

Une représentante du collège Opérateur considère que les élèves devraient participer aux différentes instances.

François TADDEI indique que quelques élèves élus participeront, ce qui ne permettra pas d'impliquer tous les élèves. Des outils participatifs pourraient être mis à la disposition des élèves pour remonter leurs propositions.

Un représentant du collège des syndicats constate que les instances existent déjà et considère que la démocratie participative a des limites. Les élèves élus sont formés pour comprendre leur rôle. Ouvrir les vannes de toutes parts peut en revanche être contre-productifs. Des débordements pourraient intervenir et seraient mal vécus par les enseignants. Que les remontées soient filtrées par les élèves élus présente un intérêt.

Un représentant du collège encadrement observe que la proposition vise à interroger les élèves sur ce qu'ils ont appris. Cette proposition présente donc un intérêt.

Une représentante du collège Opérateur rappelle que l'autonomie des établissements vise à favoriser la réussite et l'épanouissement des élèves et qu'il faut donc leur demander ce qu'ils en pensent. Les élèves doivent aussi déployer leur autonomie, selon des règles respectueuses et partagées.

Un représentant du collège associatif et économique travaille sur la participation des jeunes et suggère de prévoir une formation aux méthodes et dispositifs de participation. Quand les élèves participent à l'élaboration du règlement intérieur, ils sont parfois plus sévères que les adultes et l'appliquent ensuite bien. Le sentiment d'appartenance repose notamment sur la responsabilisation des jeunes comme acteurs du système.

Un représentant du collège des syndicats considère que les outils permettent déjà la participation des jeunes. Développer de telles modalités facilitera sans doute l'insertion des jeunes dans la société.

François TADDEI indique que les outils participatifs peuvent s'accompagner de garde-fous, lorsque les propositions sont jugées hors propos.

Marc FOUCAULT propose de retirer la proposition 28.

Sur la proposition 29, marc Foucault précise que la charte de l'environnement a été inscrite dans la Constitution parce que le bloc de constitutionnalité ne mentionnait nulle part l'environnement : de ce fait, le Conseil constitutionnel ne pouvait pas se positionner sur les questions environnementales, notamment lors des questions prioritaires de constitutionnalité. En revanche, l'éducation est déjà présente dans le Préambule. Faut-il alors maintenir la proposition ?

Un représentant du collège associatif et économique juge tout de même important de prévoir une charte de l'éducation pour souligner l'importance de l'éducation.

François TADDEI note qu'une réforme de la Constitution serait envisagée sur les questions environnementales, et que la convention citoyenne parle de l'importance de l'éducation tout au long de la vie. Il serait peut-être possible de relier éducation et environnement.

Un représentant du collège associatif et économique constate l'importance du point : les questions environnementales s'interrogent sur la planète qui sera laissée aux enfants, alors que la question de savoir quels enfants seront laissés à la planète se pose aussi.

Marc FOUCAULT demande si des Comités d'Entreprise existent dans les établissements.

Les participants répondent par la négative, sauf dans les rectorats.

Un représentant du collège des syndicats considère que ces avantages existent dans la fonction publique territoriale et présenteraient un intérêt pour les personnels.

Un autre représentant du collège des syndicats observe qu'il conviendrait que ces sommes soient gérées au niveau ministériel ou académique.

Un représentant du collège associatif et économique déplore la faible visibilité de la journée de l'innovation et propose de mettre les initiatives plus en valeur.

Une représentante du collège Opérateur observe qu'entre les Cellules académiques recherche, développement, innovation, expérimentation (CARDIE), le réseau innovation et le Conseil de l'évaluation de l'école, un bureau de l'autonomie pourrait valoriser les expériences et mettre en lien les équipes.

François TADDEI observe que de nombreux outils numériques existent et pourraient être proposés aux établissements, comme une base de données projets. Il est possible de créer des dispositifs numériques de partage et de capitalisation pour favoriser les communautés apprenantes.

Une représentante du collège Opérateur ajoute, en plus des outils, des journées de rencontre, par exemple.

Un représentant du collège associatif et économique considère que le ministère pourrait organiser un événement plus visible pour valoriser les projets. Ces projets pourraient même faire l'objet de programmes télévisés.

Marc FOUCAULT, suite aux débats de ce dernier atelier, reprendra donc les propositions initiales pour en supprimer certaines, en préciser, en regrouper ou en ajouter d'autres.

François TADDEI indique que les participants seront informés des suites données aux propositions. Cette phase d'atelier étant achevée, il remercie les participants pour leur capacité de critique constructive.

Marc FOUCAULT remercie François Taddei pour sa présidence innovante et bienveillante, et tous les participants pour leurs contributions et leur engagement pour l'école.

Mobilités

Reconnaissance

Valeurs
républicaines

Coopération



LEVIER OUVERTURE

Atelier mobilités

Président : Patrick Gérard

Secrétaire général : Olivier Sidokpohou

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 1

Le président de l'atelier, Patrick GERARD, Directeur de l'Ecole nationale d'administration, accueille les participants pour l'un des dix ateliers du Grenelle de l'éducation consacré à la mobilité.

Quatre séances sont prévues pour réfléchir successivement à :

- la mobilité à l'Education nationale au moment de l'entrée en fonction ;
- la mixité des fonctions ;
- les mobilités à l'extérieur de l'Education nationale.

La dernière séance sera dédiée à réaliser une synthèse des travaux pour aboutir à des propositions concrètes d'amélioration.

Le secrétaire général de l'atelier, Olivier SIDOKPOHOU, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche précise que cette première séance sera concentrée sur l'entrée dans le métier au travers de deux grands thèmes :

- l'accompagnement des mobilités d'entrée dans le métier, avec les problématiques d'expatriation géographique, surtout dans le second degré (logement, transport, famille, etc.) ;
- les secondes carrières.

I. L'accompagnement des mobilités à l'entrée dans le métier

Olivier SIDOKPOHOU rappelle qu'autrefois, on devenait instituteur à 18 ans. Alors qu'aujourd'hui, la moyenne d'âge des recrutés au concours externe du CRPE est de 28 ans et les lauréats ne sont pas prêts à tout accepter. Par ailleurs, si les problématiques d'expatriation géographique sont majoritaires dans le second degré (logement, transport, famille, etc.), dans le premier degré, les difficultés sont souvent liées au type de poste. En général, les jeunes se retrouvent sur des postes fractionnés et sont confrontés à des changements chaque année, avec des mobilités extrêmement complexes. Enfin, plus globalement, les règles de la fonction publique donnent la priorité aux titulaires. In fine, les postes restants sont pourvus par ceux qui n'ont pas d'autre choix, c'est-à-dire ceux qui débutent. La pratique peut varier selon les administrations, mais les territoires plébiscités restent peu ou prou les mêmes, tout comme ceux sur lesquels les jeunes sont affectés majoritairement.

Une représentante du collège élus et collectivités souligne qu'il existe une problématique dans les zones où le coût de la vie est très élevé et où les enseignants ne peuvent pas se loger. De ce fait, ces zones sont confrontées à un turn-over particulièrement important.

Olivier SIDOKPOHOU signale que l'académie de Lyon a mis en place une aide spécifique, d'autant que ces postes sont généralement pourvus par des jeunes enseignants, dont la rémunération est plus faible.

Une représentante du collège élus et collectivités signale que sa mairie met à disposition un logement pour l'enseignant afin de favoriser son intégration.

Un représentant du collège syndical observe que compte tenu du montant des loyers en Ile-de-France, les enseignants vivent en colocation ou dans des conditions dégradées. Il est très difficile de se loger dans le public et les bailleurs privés exigent des garanties impossibles à satisfaire. Ne pas pouvoir se loger fait partie des angoisses des nouveaux entrants. Un enseignant devrait d'autant plus être correctement logé qu'il travaille aussi de chez lui. 50 % des néo-titulaires étant affectés dans trois académies franciliennes : Créteil, Versailles et Amiens et l'indemnité de résidence étant totalement insuffisante, il conviendrait de réserver des logements pour les néo-titulaires.

Patrick GERARD estime qu'il serait possible de développer un principe de logements de type CROUS destinés aux jeunes enseignants, comme pour les étudiants, dans les académies les plus tendues.

Olivier SIDOKPOHOU remarque que les académies agissent isolément et que le ministère de l'Education nationale présente la particularité de ne pas disposer d'un parc immobilier en propre comme c'est le cas d'autres ministères ; il existe néanmoins un contingent de logements interministériel. Il rappelle par ailleurs que l'indemnité de résidence représente aujourd'hui 3 % du salaire de l'enseignant, un montant invariable, similaire en début comme en fin de carrière et signale que la Cour des comptes avait réfléchi à une meilleure répartition de ce dispositif dont le montant total s'élève à 900 millions d'euros par an.

Une représentante du collège famille et élèves rappelle que le logement représente le premier poste de dépenses dans une famille et que les enseignants sont eux aussi confrontés à cette problématique. Elle estime par ailleurs que le fait pour l'Education de s'ouvrir vers l'extérieur lui permettra aussi de construire les adultes de demain. Elle souligne qu'il faut également assurer un accompagnement en continu des nouveaux enseignants, car il est très difficile de s'insérer dans un nouveau métier. C'est grâce à cet accompagnement qu'ils se sentiront bien dans leur travail. Enfin, les enseignants doivent en outre accepter de dialoguer avec les familles, car celles-ci ont un rôle à jouer dans l'instruction des enfants et font pleinement partie de la communauté éducative.

Revenant sur la question des débuts de carrière dans le premier degré, une représentante du collège professeurs souligne que les classes fractionnées sont extrêmement anxiogènes pour un certain nombre d'enseignants. Elles sont certes formatrices, mais elles n'installent pas les compétences pour lesquelles les enseignants ont été formés. Affecter un enseignant en REP+ dès la première année n'est pas non plus favorable à la formation. Elle rappelle qu'autrefois, des postes étaient sanctuarisés pour les T1 et T2. Cette mesure mériterait selon elle d'être pérennisée, avec un accompagnement plus approfondi que quelques visites dans l'année. Il faudrait également permettre aux nouveaux entrants d'aller dans d'autres classes.

Olivier SIDOKPOHOU observe que sur ce point l'école française est en retard sur les visites entre pairs et a même reculé, les classes s'étant en quelque sorte refermées depuis quelques années. Concernant la possibilité de sanctuariser des postes pour les T1 et T2, de telles mesures avaient en effet été prises, par exemple en Seine-Saint-Denis, mais elles ne règlent pas toutes les questions d'attractivité.

Un représentant du collège monde associatif et économique rejoint l'idée suivant laquelle sanctuariser des postes sur les trois premières années, avant de passer sur des zones de remplacement dans un second temps permettrait de favoriser la réussite dans le métier, d'autant que c'est dans ces premières années que les départs sont les plus nombreux. Il envisage l'extension de la mesure aux contractuels qui sont envoyés auprès des élèves qui éprouvent le plus de besoins alors qu'ils sont eux-mêmes plus fragiles. Pour cette population, des solutions simples pourraient par ailleurs être mises en place pour améliorer leur accueil, comme par exemple raccourcir le délai de réponse à leur candidature ou éviter que certains n'aient pas encore reçu, à mi-novembre, leur salaire du mois de septembre.

Olivier SIDOKPOHOU émet une réserve sur la stabilisation de tous les personnels, qui est difficilement imaginable, ne serait-ce que pour gérer les remplacements. En revanche, si tous les personnels ne peuvent pas être immédiatement stabilisés, il faut effectivement donner des perspectives claires à court et moyen terme.

Une représentante du collège syndical rappelle alors que même si les enseignants représentent une grande partie de l'Education nationale, il ne faut pas oublier la mobilité des autres personnels. L'enjeu majeur porte plus, selon elle, sur la mobilité géographique que sur la mobilité professionnelle. Or la stabilité représente le cœur du problème pour les jeunes entrants. L'employeur doit pouvoir garantir cette stabilité à la fois individuellement et collectivement et elle estime donc important que des mesures soient proposées pour assurer un continuum de formation. Etre assuré de passer son concours, effectuer son stage et être titularisé sur un même territoire favoriserait l'attractivité.

Un représentant du collège syndical fait remarquer quant à lui que le mouvement national fonctionne techniquement bien, avec des flux principalement orientés pour l'entrée dans la carrière du sud et de l'ouest vers la région parisienne et le nord. Pour de nombreux personnels qui démarrent leur carrière, ce mouvement permet par ailleurs de découvrir d'autres régions et de ne pas s'enfermer trop vite dans une région. Pour revenir sur la question du logement, il rappelle que dans le passé, certains des enseignants qui démarraient recevaient une liste de logements. Aujourd'hui, les collectivités locales disposent d'un parc vacant et les jeunes enseignants peuvent en bénéficier, sans que l'administration centrale le sache. Il faudrait cadrer ce dispositif.

Un représentant du collège syndical avance l'hypothèse suivant laquelle certaines académies concentrent les flux parce que les titulaires y sont insuffisamment nombreux. Les postes y seraient alors

en grande partie pourvus par des contractuels. Résoudre la précarité permettrait sous cette hypothèse que la région parisienne ne joue plus cet effet d'aspiration. Par ailleurs, il revient sur la mobilité fonctionnelle qui accompagne l'entrée dans le métier : débiter sa carrière en REP+ peut être formateur, mais si l'enseignant passe ensuite dans un territoire très rural, il peut avoir l'impression de ne pas exercer le même métier. Certains postes présentent certaines spécificités et il faut pouvoir s'adapter à une autre typologie de poste. En début de carrière, l'enseignant doit avoir la certitude qu'il sera bien accompagné en passant d'un poste à l'autre.

Un autre représentant du collège syndical revient sur la question du logement en insistant sur l'importance de nouer un partenariat avec les collectivités territoriales pour assurer le logement des enseignants, et de s'engager dans une politique de construction. Une démarche de type CROUS, pour des personnes de 28 ans, n'apparaît cependant pas forcément adéquate. Il émet par ailleurs une réserve sur l'idée de sanctuariser des postes, alors qu'il vaudrait mieux selon lui rendre attractifs les postes les moins demandés. La démarche a été faite en REP+ et en classes dédoublées où des postes autrefois majoritairement attribués aux nouveaux entrants sont à présent choisis par des enseignants plus expérimentés.

Une représentante du collège famille et élèves estime que ces incitations ne suffisent pas et qu'il faut de manière plus volontariste cesser d'envoyer les jeunes enseignants vers les postes les moins attractifs.

Olivier SIDOKPOHOU rappelle qu'il ne faut pas oublier non plus que chaque élève doit avoir un enseignant en face de lui à la rentrée.

Une représentante du collège professeurs souligne en conclusion de ce premier thème qu'il faut ouvrir les portes de l'Education nationale, travailler avec les mairies et nouer des partenariats inter-degrés.

II. Secondes carrières

Olivier SIDOKPOHOU rappelle qu'autrefois, 10 % des lauréats au concours d'enseignant venaient du secteur public hors enseignement ou du secteur privé. Aujourd'hui, ces lauréats représentent un quart des lauréats au concours externe de professeur des écoles.

Une représentante du collège professeurs souligne qu'en intégrant la fonction d'enseignant après une carrière de 30 ans en tant que journaliste, elle a ressenti une grande infantilisation, notamment de la part des formateurs ou des CPC. Les nouveaux enseignants ont selon elle peu d'interlocuteurs et, venant du secteur privé, sont parfois regardés bizarrement. Il faudrait un accompagnement différent, sans doute plus individualisé. Elle n'avait pas les compétences d'un enseignant à l'origine, mais elle disposait de compétences qui pouvaient servir à l'exercice de ce métier et elle aurait souhaité qu'une personne l'aide à identifier ces compétences. Il faudrait aussi assurer une certaine reconnaissance : les nouveaux entrants en seconde carrière ne doivent pas être considérés comme des jeunes qui n'ont jamais travaillé, d'autant que leurs perspectives d'évolution sont plus courtes. Cette reconnaissance peut passer par une valorisation financière ou indiciaire.

Un représentant du collège encadrement reconnaît que le métier n'est pas attractif pour les secondes carrières, puisque les personnes repartent de zéro. Il existe aussi des processus d'intégration différents, avec des recrutements au statut contractuel dans un premier temps avant la titularisation. Pour ces secondes carrières, le système de concours apparaît dépassé et il faudrait utiliser le système de VAE pour valoriser les acquis et intégrer de nouveaux enseignants. Le partage avec des personnes qui ont exercé une autre carrière, travaillant avec des adultes et pas seulement avec des jeunes, fait aussi du bien au système et donne à l'établissement un autre regard. Les académies questionnent aussi de plus en plus les processus très différents qui existent dans le premier et le second degré.

Olivier SIDOKPOHOU note l'idée d'une voie d'entrée différente pour les secondes carrières, le concours n'étant pas nécessairement adapté à tous les profils même s'il est important qu'il reste par ailleurs la voie normale d'entrée dans la carrière.

Une représentante du collège professeurs rappelle que les conseillers en formation continue sont très peu nombreux (1 300) et que le métier manque cruellement d'attractivité. Il y a vingt ans, ce métier représentait une voie pour les enseignants pour la deuxième partie de leur carrière. Aujourd'hui, il comporte 20 % de titulaires et 80 % de contractuels. Le concours CEPI qui a été mis en place n'est pas du tout reconnu, faute de discipline et les perspectives de carrière sont bloquées.

Un représentant du collège encadrement observe qu'il faut aborder à la fois les secondes carrières des entrants et les secondes carrières des personnes qui évoluent en interne. Pour passer d'une première à une seconde carrière, il faudrait un accompagnement RH pour que chaque personne se connaisse bien. Il faut faciliter l'accès aux personnes venant de l'extérieur. Cette seconde carrière doit être conçue dans le confort. A défaut, l'Education nationale risque de perdre des personnes avec des compétences, faute de pouvoir consolider ces acquis.

Olivier SIDOKPOHOU s'interroge sur l'accueil des secondes carrières, et plus largement, des nouveaux entrants. Parfois, personne n'est vraiment identifié pour prendre en charge cet accueil alors qu'il s'agit d'un moment professionnellement et symboliquement extrêmement important. Il faudrait identifier de manière claire et formalisée qui fait quoi à ce sujet au sein de l'institution.

Un représentant du collège encadrement ajoute qu'il faut assurer cet accueil dans la durée. Accueillir signifie aussi stabiliser. Il faut accompagner les personnes dans les nombreux métiers qui vont se succéder.

Olivier SIDOKPOHOU ajoute que tout le monde a à gagner à écouter le retour des personnes extérieures qui portent un regard neuf sur l'institution.

Un représentant du collège syndical reconnaît que les secondes carrières constituent une richesse. Il serait nécessaire de réaliser un diagnostic des personnes entrantes et de leur construire une formation sur-mesure, en fonction des acquis des personnes et des attendus, pour leur permettre d'exercer leurs nouvelles fonctions dans la sérénité. Il faudrait aussi réviser le décret relatif au reclassement. Ainsi, un cadre dirigeant qui passe un CAPET et une agrégation voit son expérience de cadre réduite à zéro, ce qui apparaît inacceptable.

Un autre représentant du collège syndical rappelle la grande diversité des concours et le fait que les personnels handicapés sont de plus en plus nombreux. Dans le cadre d'une seconde carrière, il faut reconnaître les expériences professionnelles à travers le reclassement, avec un effet sur le salaire et le mouvement.

Un représentant du collège syndical abonde dans le même sens en indiquant que la reconnaissance des compétences à l'arrivée dans l'Education nationale mérite d'être entièrement revue. Les nouveaux entrants sont totalement infantilisés, comme s'ils n'avaient rien fait de leur vie.

Patrick GERARD retient l'idée qu'il faut davantage tenir compte des compétences des personnes qui arrivent en seconde partie de carrière.

Par ailleurs, quelques axes forts se dégagent d'ores et déjà des échanges :

- Faire de la question du logement une priorité pour l'accueil des nouveaux entrants
- Mieux valoriser les compétences des secondes carrières
- Améliorer l'entrée dans la carrière en jouant sur plusieurs leviers : accueil, accompagnement, stabilisation, visibilité sur les possibilités de mobilité, etc.

Olivier SIDOKPOHOU invite les membres de l'atelier à envoyer leurs contributions. L'atelier accueillera à la prochaine séance deux expertes de l'UNESCO qui mènent des recherches sur les systèmes éducatifs étrangers et s'intéressera aux mobilités internes à l'éducation et aux fonctions mixtes permettant d'évoluer sans cesser complètement d'enseigner.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 2

Le président de l'atelier, Patrick GERARD, ouvre la séance qui portera sur les fonctions mixtes. Il accueille Barbara TOURNIER et Chloé CHIMIER de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO pour une présentation sur les modèles de carrière mis en place dans d'autres pays.

I. Repenser la carrière des enseignants : mobilités et fonctions mixtes

Intervention de Barbara TOURNIER et Chloé CHIMIER, Institut international de planification de l'éducation, UNESCO

Les intervenantes introduisent leur présentation en soulignant que la qualité du travail va de pair avec la motivation. Une structure de carrière plus attrayante pourrait contribuer à renforcer la motivation des enseignants. De nombreuses variables influencent la motivation : le statut, l'autonomie, la collaboration, des salaires justes, etc., et tous ces éléments sont liés à la carrière. De nombreux pays ont entrepris de grandes réformes sur la carrière des enseignants.

La structure de carrière est passée dans plusieurs pays de modèles de 1ère génération à un modèle de 2e génération. Le modèle de 1ère génération est caractérisé par :

- une carrière à vie
- un nombre réduit de possibilités d'avancement sans quitter la classe.

Les enseignants voient leur salaire augmenter régulièrement, quel que soit leur niveau d'implication. Le modèle de 2ème génération est basé sur un principe de différenciation basé sur le mérite. Différents formats sont mis en œuvre pour mettre en œuvre cette différenciation :

- une rémunération par les primes, les enseignants recevant un supplément ponctuel en plus de leur salaire de base, le choix des enseignants étant fondé sur les résultats des élèves ou sur une évaluation plus large,
- une progression salariale basée sur une évaluation,
- la construction d'une véritable échelle de carrière.

Dans les modèles basés sur une échelle de carrière, les enseignants peuvent acquérir des responsabilités supplémentaires au fil de leur carrière. A Singapour, par exemple, les enseignants commencent par enseigner en classe, puis ils peuvent choisir d'avancer dans trois filières différentes : l'enseignement, l'encadrement ou la spécialisation. Cette structure élargit les possibilités de mobilité horizontales. Des passerelles existent en outre entre les différentes filières.

Chaque modèle générationnel présente des avantages et des inconvénients. Le modèle de 1ère génération permet des projections simples de la masse salariale et ne met pas les enseignants en compétition. Cependant, ces derniers ont peu de comptes à rendre sur leur enseignement. Parmi les formats de 2e génération, les deux derniers modèles sont considérés comme les plus prometteurs, en ce qu'ils ne mettent pas les enseignants en concurrence comme le système de prime. Cependant, en termes de gestion, ils se révèlent complexes, car ils impliquent une modification du calcul de base des rémunérations et de la retraite. De nombreuses recherches sur les rémunérations par les primes en démontrent par ailleurs les résultats plutôt négatifs. Ce modèle de bonus stimule la rémunération extrinsèque de l'enseignant qui va chercher à améliorer les résultats de ses élèves pour obtenir une prime au lieu de renforcer la motivation intrinsèque des enseignants. En outre, il induit une compétition entre les enseignants alors qu'il faudrait favoriser leur collaboration.

Dans le cadre de leurs réformes, la plupart des pays étudiés par l'IPE-UNESCO ont maintenu la grille salariale unique de l'ancien système, mais ils combinent plusieurs modèles de carrière de façon complémentaire. Peu de pays ont en revanche mis en place une rémunération par les primes.

Les échelles de carrière permettent de mieux réglementer l'entrée dans la profession et les changements introduits dans les processus de sélection peuvent entraîner un accroissement de l'attractivité. Les échelles de carrière permettent aussi d'augmenter les possibilités d'évolution horizontale, les enseignants pouvant continuer d'enseigner tout en progressant dans leur carrière. En outre, elles ont le potentiel de renforcer les dynamiques de soutien et les pratiques de collaboration entre enseignants. Cette possibilité de mobilité horizontale accrue a un impact non seulement sur les enseignants qui peuvent prendre des responsabilités supplémentaires, mais aussi sur toute l'école. Ces rôles ont également permis de fluidifier les relations entre les enseignants et la direction de l'école. Enfin, ces échelles mettent en avant la formation et le développement professionnel.

A New York, un programme a été développé pour accroître la mobilité horizontale des enseignants. A travers ce programme, les enseignants qui souhaitent continuer d'enseigner peuvent accéder à trois postes :

- enseignant expérimentateur ;
- enseignant collaborateur ;
- maître enseignant.

En prenant ces nouvelles responsabilités, les enseignants bénéficient d'une majoration salariale et d'un temps dégagé. Les enseignants ne sont qualifiés pour ces postes que pour une durée de deux ans. A l'issue, ils doivent postuler de nouveau. Ce processus de requalification permet de s'assurer que les enseignants continuent de s'impliquer dans leur rôle.

Pour assurer le succès des réformes de carrière, il faut avant tout en assurer les conditions de base, c'est-à-dire le salaire et les conditions de travail. Lorsque les salaires sont comparables aux autres professions, la réforme contribue vraiment à améliorer le statut de la profession. Tel a été le cas en Thaïlande. Réformer la carrière exige en outre une forte capacité administrative, financière, humaine et technique. Dans certains pays, comme l'Equateur, les contraintes financières ont parfois mis à mal les possibilités de réforme.

La transition entre l'ancien et le nouveau modèle peut également constituer une difficulté. Certains pays ont adopté une approche « big bang », d'autres ont plutôt opté pour une approche séquentielle : tous les nouveaux enseignants sont intégrés automatiquement et les enseignants déjà en poste peuvent opter volontairement pour le nouveau modèle de carrière. Si cette approche apparaît plus douce, elle induit cependant des complexités. En faisant cohabiter les deux modèles, elle ralentit également la mise en place de la réforme et peut provoquer un climat délétère. En Colombie par exemple, la moitié des enseignants est toujours sous l'ancien statut, ce qui crée certaines tensions. Enfin, la démarche peut donner le sentiment aux enseignants que leur statut est mis à mal. Dans certains systèmes, en effet, l'emploi à vie n'est plus garanti. Ainsi, au Mexique, les enseignants ont été fortement opposés à cette réforme.

Quelques principes directeurs méritent d'être pris en compte avant d'envisager de telles réformes :

- réformer par étape, en cherchant à consolider l'existant : réguler l'entrée dans la profession, renforcer les procédures de recrutement, ajouter des rôles au sein des écoles ou entre l'école et les autorités centrales, etc., pour ne pas tout remettre en cause en même temps ;
- favoriser un processus de co-construction ;
- adopter une approche itérative, avec la mise en place d'un pilote et un suivi étroit pour affiner la démarche au fur et à mesure et favoriser l'adhésion des enseignants ;
- obtenir le soutien des enseignants, en évitant les changements trop importants qui peuvent être source de contentieux ;
- s'assurer que les salaires sont attractifs pour faire en sorte que les enseignants ne soient plus contraints d'exercer un second emploi (16 % des enseignants aux Etats-Unis par exemple), sans voir pour autant dans cette augmentation une recette miracle, puisqu'elle ne portera ses fruits que sur le long terme ;
- orienter les systèmes éducatifs vers le soutien, la collaboration et le développement professionnel au niveau de l'école ;
- budgéter les ressources financières, humaines et techniques.

II. Echanges sur les mobilités

Un représentant du collège syndical s'interroge sur l'impact des modèles de 2ème génération sur les inégalités professionnelles femmes/hommes.

Barbara TOURNIER répond qu'elle n'a pas constaté un accroissement des inégalités. A New York, par exemple, cette évolution venait formaliser des responsabilités déjà assumées par les enseignants, qu'il s'agisse de femmes ou d'hommes.

Olivier SIDOKPOHOU observe qu'il s'agit de reconnaître des tâches qu'effectuent déjà les enseignants, en les institutionnalisant.

Barbara TOURNIER confirme que tout individu a besoin d'une reconnaissance, qui passe par une évolution de salaire et de responsabilité.

Un représentant du collège syndical note qu'en France, le modèle n'est pas bien défini, mais l'échelle de carrière existe, avec les maîtres formateurs, les directeurs d'école et la prise en charge de l'inclusion, qui répondent bien aux trois degrés de cette échelle. Le problème réside dans le manque de reconnaissance.

Un représentant du collège syndical constate l'importance de dialogue dans ces réformes. Il se demande si la France n'est pas passée d'un système de 2ème génération à un système de 1ère génération, notamment avec les PPCR. La proximité avec la classe reste importante ; elle semble vécue par l'ensemble des enseignants. L'enseignement demeure la priorité dans tous les domaines.

Barbara TOURNIER confirme que la proximité avec la classe est vécue très positivement par les enseignants. La mise en place de fonctions mixtes qui aient leur légitimité prend cependant du temps. Mais une fois installée, elles constituent un soutien de proximité qui permet aussi de régler des difficultés rapidement, en trouvant des solutions adaptées au contexte.

Un représentant du collège encadrement constate un décalage complet entre le système français et ces exemples ; le système français manque cruellement de souplesse. Certes, des activités annexes peuvent être indemnisées, comme l'accompagnement de stagiaires. Néanmoins, les budgets sont contraints et les décharges extrêmement limitées. Il est très difficile de pouvoir proposer une pause à des enseignants qui éprouveraient l'envie de faire autre chose pendant un certain temps. Les enseignants manquent également de temps pour un échange entre pairs pour partager des difficultés ou des réussites professionnelles.

Barbara TOURNIER précise que New York a mis en place un système hybride : il est administré de la même façon que des primes et peut-être discontinué à tout moment mais il fonctionne comme une échelle de carrière basée sur une évolution des responsabilités.

Une représentante du collège élus et collectivités propose de décentraliser et transférer certaines compétences au niveau régional pour les lycées, départemental pour les collèges ou communal pour les écoles. Au niveau territorial, les collectivités pourraient ainsi mettre en place des avancements de carrière spécifiques.

Un représentant du collège encadrement remarque qu'en entrant dans la carrière, une personne développe des connaissances, puis acquiert des compétences. Il faudrait reconnaître cette acquisition. Aujourd'hui, les décrets proposent déjà un certain nombre de mesures. Il conviendrait de les répertorier et leur donner de la visibilité. Cette visibilité donnerait du sens et permettrait aux enseignants de s'engager.

Une représentante du collège professeurs souligne que l'âge de départ à la retraite se révèle aussi très important, car il change tout en termes de perspectives de carrière. En France, la carrière relativement courte des enseignants exige une évolution rapide. Des mobilités à l'étranger, même courtes, permettraient également aux enseignants d'appréhender les différences de système. Elles leur offriraient peut-être aussi un ressaut.

Patrick GERARD partage l'idée d'un ERASMUS pour les enseignants.

Une représentante du collège syndical signale que les mobilités sont encore plus verrouillées dans l'enseignement privé. Outre les mobilités à l'étranger, elle estime que chaque enseignant devrait aussi avoir la possibilité de passer un temps en entreprise. Certaines professions, comme les professeurs d'EPS qui peuvent connaître des difficultés en fin de carrière, pourraient effectuer d'autres missions en déduction de leur temps d'enseignement. La mise en place d'un compte épargne temps permettrait

aussi d'alléger les fins de carrière et un bilan de compétence, tous les 15 ans, offrirait la possibilité de dresser le bilan des compétences acquises et de proposer à l'enseignant d'autres missions.

Un représentant du collège syndical rappelle que le décret sur les obligations de service des enseignants a fixé toutes les fonctions possibles, mais il n'a pas quantifié ces fonctions. Au-delà du face à face pédagogique, il faudrait valoriser les tâches de coordination des disciplines, mais aussi panacher les obligations de service pour réduire les heures d'enseignement en fin de carrière au profit d'autres fonctions.

Olivier SIDOKPOHOU remarque que l'échelle de carrière induit une idée de certification.

Barbara TOURNIER précise que dans la plupart des cas, l'évolution exige une formation additionnelle ou repose sur un certain nombre de critères (évaluation, ancienneté dans le poste, recrutement par entretien, etc.). A New York, le processus de requalification conduit les enseignants à démontrer toutes les actions qu'ils ont entreprises durant deux ans pour améliorer les pratiques.

Un représentant du collège syndical remarque que les différences de système éducatif résultent de l'histoire et de la situation des pays. De ce point de vue, une comparaison avec les pays européens aurait été intéressante. L'attractivité est liée à la rémunération, mais aussi aux conditions de travail. La collaboration existe. Néanmoins, elle reste informelle. Pour favoriser la coopération au sein des équipes enseignantes, il faut donner à celles-ci la capacité de développer des projets.

Une représentante du collège professeurs souligne que les enseignants ont besoin de se nourrir du monde extérieur. Or aujourd'hui, l'école est un milieu très fermé. Il faudrait leur accorder quelques semaines pour vivre une autre expérience dans un pays d'Europe.

Une autre représentante du collège professeurs observe qu'il existe aujourd'hui une hiérarchie entre collège, lycée ou université. Ces différents mondes semblent hermétiques et les enseignants n'éprouvent pas l'envie d'effectuer des allers-retours entre les différents degrés alors qu'ils y trouveraient un intérêt.

III. Echanges sur les fonctions mixtes

Une représentante du collège syndical remarque que le système des congés formation ne favorise pas les reconversions dans le monde extérieur, puisque le décret impose un nouvel engagement de trois ans pour l'Etat. Les enseignants doivent avoir la possibilité de développer des compétences annexes pour prendre d'autres fonctions, tout en conservant une part d'enseignement pour préserver leur légitimité. Dans l'enseignement privé, par exemple, les enseignants peuvent devenir coordonnateurs de niveaux. Les directeurs adjoints peuvent se familiariser avec les missions de direction avant de prendre un poste de directeur tout en conservant des missions d'enseignement. Ces fonctions sont financées par l'OGEC et les recrutements sont de la responsabilité des directeurs eux-mêmes soit au sein de leur établissement, soit dans des établissements extérieurs.

Un représentant du collège encadrement indique que les enseignants éprouvent l'envie de prendre d'autres fonctions. Ils sont toutefois freinés par le concours. Le mécanisme de « faisant fonction » permet aux enseignants de découvrir et d'expérimenter d'autres fonctions, mais le manque de souplesse entrave cette démarche. Les chefs d'établissement n'ont pas la possibilité de dégager du temps ou d'offrir une reconnaissance financière aux enseignants pour ces heures non pédagogiques.

Un représentant du collège syndical observe que dans le premier degré, chaque année, plusieurs dizaines de milliers de postes de direction restent vacants après le mouvement, par manque d'attractivité. Pour rendre ces postes attractifs, il faut à la fois prévoir un temps de décharge, une reconnaissance financière, mais aussi une reconnaissance institutionnelle via la création d'un statut et le développement d'une formation initiale et continue de qualité.

Une représentante du collège professeurs estime que la fonction de directeur d'école dans le 1er degré est totalement ambivalente aujourd'hui. Il est responsable de certaines tâches administratives, souvent sans grande valeur ajoutée, mais en aucun cas il n'anime l'équipe en termes RH. Il conviendrait de faire évoluer son statut et de lui donner une formation adaptée.

La représentante du collège famille et élèves rappelle que le rapport parlementaire de 2010 sur le statut du directeur d'école évoquait justement l'idée de créer un vrai statut.

Patrick GERARD reconnaît qu'il est anormal que les écoles ne soient pas aussi organisées que les collèges sur le plan administratif. La fonction de directeur d'école se révélera plus attrayante si elle est bien définie.

Olivier SIDOKPOHOU indique que la question de l'attractivité de la fonction d'inspection se pose aussi.

Patrick GERARD souligne que les personnes ne doivent pas se sentir enfermées dans une fonction qui pourrait ne pas leur convenir sur le long terme. Il faut introduire plus de souplesse et leur offrir des expériences temporaires.

Une représentante du collège professeurs rappelle qu'un enseignant en détachement sur une fonction d'IPR n'est titularisé qu'au bout de trois ans. Or il ne conserve son poste d'enseignement qu'un an.

Patrick GERARD confirme que les personnes ne doivent pas être pénalisées lorsqu'elles passent un concours pour progresser dans leur carrière. Or très souvent, leur rémunération baisse, car elles perdent des primes.

Olivier SIDOKPOHOU estime que le système de New York présente l'avantage de la clarté. En France, le système manque de visibilité. Lorsqu'un enseignant s'investit dans d'autres fonctions, il est important qu'il ne perde pas en rémunération.

Patrick GERARD souligne que les conditions financières doivent être clairement affichées.

Un représentant du collège encadrement observe que les évolutions de carrière sont en dent de scie. Ainsi, les professeurs agrégés qui évoluent vers une carrière de chef d'établissement prennent tout d'abord un poste d'adjoint. Or selon la localisation de leur exercice, ils peuvent voir leur rémunération baisser.

Un représentant du collège syndical rappelle que de très nombreux enseignants s'épanouissent dans leur métier. Il regrette qu'il n'existe presque aucune passerelle claire entre l'Education nationale et l'enseignement agricole public. De fait, les mobilités des enseignants et des autres personnels se révèlent très ardues et reposent presque entièrement sur les personnels eux-mêmes.

Olivier SIDOKPOHOU confirme que l'Education nationale et le ministère de l'Agriculture doivent renforcer leurs relations dans ce domaine.

La représentante du collège famille et élèves signale que des réflexions sont également en cours dans le secteur de la petite enfance sur l'évolution dans le métier.

Patrick GERARD estime qu'il faut examiner les mobilités entrantes de la petite enfance vers le métier de professeur des écoles.

Olivier SIDOKPOHOU remarque que certains pays ont déjà intégré les crèches dans un système éducatif élargi.

Un représentant du collège syndical souscrit à la proposition d'une possible réversibilité des mobilités. Les personnels ne doivent pas non plus subir une mobilité « punitive », en connaissant une baisse de rémunération à l'entrée ou en étant pénalisés en termes de progression de grade dans leurs nouvelles fonctions.

Patrick GERARD confirme qu'il faut admettre que la mobilité constitue un enrichissement.

Olivier SIDOKPOHOU remercie les participants et les intervenantes, il indique que la prochaine séance se tiendra le mercredi 2 décembre de 14h30 à 16h30 et portera plus spécifiquement sur les mobilités à l'extérieur de l'Education nationale.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 3

Le président de l'atelier, Patrick GERARD, précise que la séance d'aujourd'hui sera consacrée aux mobilités externes à l'Education nationale.

I. Retour sur deux expériences de mobilité sortante

Interventions de Marie GROSGEORGE et Farid MANIANI

Pourquoi avoir choisi une mobilité sortante ?

Marie GROSGEORGE explique qu'elle était enseignante de sciences économiques en classe préparatoire à Bordeaux. Une forme de routine s'était installée et elle s'ennuyait dans son poste, n'imaginant pas l'exercer durant 40 ans. Elle s'est donc tournée vers l'ENA.

Farid MANIANI précise qu'il est enseignant en lycée professionnel depuis cinq ans après avoir exercé en tant que professeur des écoles durant dix ans, dans un établissement AREA. A l'origine, il travaillait dans la grande distribution qu'il a quittée pour l'Education nationale. Voilà six ans, il a rencontré un apiculteur dont il commercialisait le miel dans le magasin pédagogique de son établissement. Il a participé avec lui à un appel à projets de l'Eurométropole de Strasbourg sous forme associative permettant de faire se rencontrer cet apiculteur avec un acteur numérique afin de mettre à la disposition des classes une ruche pédagogique avec des données numériques. Après ce projet, ils ont participé à un 2nd appel à projets pour proposer une solution connectée pour les apiculteurs avec trois autres associés. Il a eu la chance de pouvoir prendre une disponibilité de l'Education nationale pour gérer ce projet en tant que président de la start-up qui a vu le jour voilà un mois.

Quels sont les obstacles ? Quels sont les appuis ?

Marie GROSGEORGE indique qu'elle avait l'envie d'exercer un métier manuel, mais qu'elle y a renoncé. Certains de ses collègues l'ont incitée à se présenter à l'ENA, une école qui lui semblait inaccessible durant ses études. La fonction publique offre l'avantage d'offrir des passerelles vers d'autres métiers via les concours internes. Le système de la prép'ENA lui a donné les bonnes conditions pour passer le concours. Ce système présente une grande plus-value. Néanmoins, elle regrette qu'il ne lui ait jamais été proposé ni de bilan de compétence, ni de faire un point sur ce qui ne lui plaisait plus dans son métier, ou sur les autres fonctions qu'elle aurait pu exercer au sein de l'Education nationale. Il manque une vraie politique d'accompagnement des agents comme il peut en exister dans d'autres ministères. Dans la masse des enseignants, elle s'est sentie un peu seule. Elle a également été frappée par la méconnaissance de la haute fonction publique à l'égard des compétences des enseignants. L'absence de bilan de compétence l'a alors pénalisée, car il lui a été difficile d'identifier ses compétences d'elle-même. Si elle avait été préparée, elle aurait pu mieux parler d'elle.

Farid MANIANI précise qu'il a commencé en tant que professeur des écoles. Après quelques années, il a éprouvé l'envie d'occuper un poste dans le secondaire, toujours dans le même établissement. Il a contacté le rectorat pour signifier son intérêt pour un poste qui se créait. Il lui a été répondu que ce n'était pas possible. Il lui fallait passer un concours pour rejoindre le 2nd degré. Or il ne souhaitait pas quitter son établissement. Il lui a alors été proposé de prendre une disponibilité et de postuler en tant que contractuel ou vacataire, mais ce faisant, il perdait près de 500 euros mensuels. Deux ans plus tard, il a découvert le dispositif de détachement pour devenir professeur de lycée professionnel (PLP). Au bout d'un an, il pouvait rester dans le 1er degré, bénéficier d'un accompagnement supplémentaire ou passer dans le 2nd degré. Il a été fortement soutenu par ses inspectrices. Il a exploré plusieurs options pour rester au sein de l'Education nationale malgré la constitution de sa société. Cependant, le fait d'être dirigeant de sa société ne lui permet pas de le faire. La région Grand Est possède un écosystème très intéressant. Il a pu intégrer un incubateur d'excellence pour être accompagné dans le développement de son projet. In fine, il a été confronté à peu d'obstacles.

Une représentante du collège des élus et des collectivités demande si les enseignants ont été aidés par des interlocuteurs de l'Education nationale ou par des acteurs associatifs extérieurs.

Farid MANIANI répond que les inspecteurs l'ont orienté vers la division des personnels enseignants (DPE) du rectorat où il a rencontré une interlocutrice qui maîtrisait très bien le domaine. Il n'a pas sollicité d'autres structures. Il n'en a pas connaissance et rien d'autre ne lui a été proposé. Il regrette par ailleurs que le principe de détachement qui permet d'expérimenter d'autres fonctions sans quitter l'Education nationale reste assez méconnu.

Marie GROSGEORGE indique qu'elle a plutôt plébiscité son réseau personnel et professionnel au sein de l'Education nationale.

Un représentant du collège syndical demande ce qu'il faudrait ajouter dans les dispositifs de l'Education nationale pour faciliter les mobilités extérieures.

Marie GROSGEORGE remarque qu'il faudrait désigner des référents mobilité au sein des établissements ou des rectorats, clairement identifiés. Le statut possède certes de nombreux atouts, mais il présente une grande limite. Si elle quitte son poste d'enseignante en classe préparatoire, elle ne peut plus revenir. Il conviendrait de laisser la possibilité de partir et de revenir.

Farid MANIANI précise qu'il a pu passer du 1er au 2nd degré, parce que le détachement lui permettait de rester dans la même académie, un déterminant très important dans son choix. De la même manière, lorsque l'enseignant se trouve dans l'établissement qui lui convient, il faudrait qu'il puisse conserver son poste plus d'une année en cas de disponibilité. En l'absence d'interlocuteur identifié, l'outil numérique pourrait également présenter un intérêt dans la lecture des parcours possibles. D'autres structures extérieures pourraient aussi y contribuer.

Une représentante du collège des professeurs signale qu'en tant qu'inspecteur pédagogique régional (IPR), elle a été confrontée à ce genre de questions dans les rendez-vous de carrière et elle manquait d'éléments pour y répondre. Professeur en CPGE¹¹, elle s'est elle aussi interrogée sur des mobilités internationales. Elle a été confrontée à des problèmes de calendrier et des problèmes financiers. Les formations ne sont pas proposées durant l'été et la rémunération proposée durant ces formations ne suffit pas pour vivre.

Un représentant du collège encadrement remarque qu'il faut distinguer la gestion des postes, une gestion du collectif par rapport au besoin de service public et la gestion des agents, qui implique une gestion individuelle. Les chefs d'établissement doivent gérer les deux et trouver un équilibre entre masse et individu.

Olivier SIDOKPOHOU observe que la mobilité sortante suppose de pouvoir s'appuyer sur différents interlocuteurs. Une seule personne ne peut pas tout savoir.

Une représentante du collège syndical remarque que le problème du congé formation n'a pas été évoqué. Ce dispositif présente des limites, puisqu'il sert davantage à préparer un concours qu'à préparer une reconversion. L'enseignant n'est payé qu'une année. En outre, il doit le même nombre de mois au service de l'Etat à l'issue de ce congé, ce qui peut entraver une reconversion dans le privé. Par ailleurs, s'il décide de poursuivre ce congé, l'enseignant n'est plus rémunéré. Dans l'enseignement privé, les enseignants sont beaucoup moins bridés dans leur mobilité ; ils peuvent bouger tous les ans pour suivre leur conjoint par exemple, même si certaines académies sont plus plébiscitées que d'autres. Un enseignant qui a pris une disponibilité bénéficie d'une priorité assez forte. Il peut revenir sur son académie d'origine. En revanche, le détachement n'existe pas dans l'enseignement privé, puisque les personnels ne sont pas fonctionnaires. En passant un concours, ils sont perdants, puisque leur ancienneté n'est pas totalement reprise au titre du décret de 1951.

II. Les dispositifs existants au service des mobilités des personnels

Interventions de Bérénice DELY, experte de haut niveau de la mission de la politique de l'encadrement supérieur (MPES) et de Cécile LOMBARD, sous-directrice des compétences et des parcours professionnels à la direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP)

Bérénice DELY présente le dispositif de la revue des cadres, organisé par la mission de la politique de l'encadrement supérieur (MPES) pour la constitution de viviers de cadres.

¹¹ Classes préparatoires aux grandes écoles

La revue des cadres permet à l'institution d'avoir une connaissance fine de ses cadres, repérer des viviers, prévoir un plan de succession sur les emplois sensibles, favoriser la féminisation de l'encadrement, les mobilités et identifier les métiers en tension. Pour le cadre, cette revue permet de bénéficier d'une aide à la mobilité, de plus de visibilité sur les parcours de carrière, mais aussi d'obtenir des conseils d'accompagnement.

Cette revue est destinée pour l'instant à l'encadrement supérieur. Chaque année, des entretiens sont menés auprès de tous les agents sur emploi fonctionnel, mais aussi des cadres identifiés par le recteur et l'encadrement de l'académie susceptibles d'accéder à ces emplois fonctionnels à court terme, sur la base d'un dossier individuel renseigné par le cadre sur sa formation, son parcours, ses souhaits d'évolution. Cette revue permet de rencontrer l'ensemble des cadres supérieurs des académies et de l'administration centrale et de constituer des viviers : un vivier actif constitué d'agents capables d'occuper à court terme un emploi fonctionnel et un vivier composé d'agents qui ont besoin d'enrichir leurs parcours avant de postuler sur des emplois de cadres supérieurs. Les personnes sont informées lorsqu'elles intègrent ce vivier. Ce vivier ne représente toutefois pas une promotion ; il constitue une aide au repérage et à la mobilité.

Une expérimentation est en cours dans 8 académies pour la mise en place de missions académiques de l'encadrement. Elle s'inspire de la revue des cadres afin de renforcer l'accompagnement des cadres intermédiaires et se concrétise par une revue des cadres complémentaire et l'élaboration d'une offre de service à destination des cadres, comprenant des dispositifs d'accompagnement et de formation. Les académies établissent actuellement leurs listes d'agents issus de corps très différents pour les intégrer à ce vivier et les accompagner dans leur progression.

A côté des missions académiques de l'encadrement en cours de développement, il existe des conseillers RH de proximité. Ce dispositif lancé à l'été 2019 vise à pallier l'absence d'interlocuteur identifié, notamment dans le cadre de conseils pour des parcours de carrière. Aujourd'hui, plus de 300 conseillers exercent ces fonctions. Ils ont vocation à être accessibles à l'ensemble des agents pour répondre de façon immédiate à des questions de toute nature. Or il apparaît aujourd'hui que 40 % des demandes formulées par les personnels sont relatives au parcours professionnel ou à la mobilité.

Patrick GERARD demande si les conseillers RH de proximité sont bien formés sur toutes les possibilités qui s'ouvrent aux personnels en matière de mobilité.

Bérénice DELY confirme qu'ils bénéficient de modules de formation à l'IH2EF¹².

Cécile LOMBARD souligne que la professionnalisation des personnes chargées d'accompagner les projets professionnels est essentielle. La DGRH a d'ailleurs construit une offre de formation pour former ces conseillers RH de proximité en proposant une formation en ligne qui permet de les outiller pour accompagner les projets d'évolution des agents.

Le cadre juridique et statutaire consacre le droit de tout fonctionnaire de bénéficier d'un appui pour l'élaboration d'un projet d'évolution professionnelle. Il s'agit de décliner ce droit de manière opérationnelle en structurant une vraie politique. Les témoignages montrent que les personnels n'ont pas toujours conscience du rôle des DRH ou des inspecteurs en termes de facilitation d'éventuel projet professionnel. Les outils de la formation ne sont pas non plus suffisamment connus et utilisés. Outre le congé de formation, qui ne dure qu'un an, le congé de transition professionnelle permet d'envoyer un agent en formation à des conditions financières intéressantes, mais il ne concerne que les agents concernés par des restructurations. Les agents s'emparent aussi assez peu du CPF¹³.

Des outils existent, mais cette offre manque de lisibilité et d'accessibilité. A travers la fonction de conseiller RH, la DGAFP essaie de créer une ressource vers laquelle les personnels peuvent se tourner lorsqu'ils pensent à un projet de mobilité.

La capacité d'un agent à se mobiliser et construire un projet professionnel réaliste et réalisable est également essentielle. S'il a besoin d'être appuyé, l'agent doit aussi se mobiliser. Le site de la fonction publique propose ainsi des outils visant à outiller les agents pour les aider à bâtir un projet en les aidant à se poser les bonnes questions.

Un représentant du collège des professeurs confirme que le CPF est totalement méconnu dans l'Education nationale.

¹² Institut des hautes études de l'éducation et de la formation

¹³ Compte personnel de formation

Cécile LOMBARD indique qu'il s'agit d'un droit individuel inscrit dans le statut de tout fonctionnaire. Encore faut-il le faire connaître et expliquer son fonctionnement.

Un représentant du collège syndical reconnaît que le congé de formation professionnelle présente certaines limites. Dans l'Hérault, par exemple, il souligne que pour 5 500 enseignants du 1er degré, le département n'a droit qu'à 120 mois de congé formation et pour le CPF, le budget alloué s'élève à 3 000 euros par an. Il faut des outils, mais aussi des moyens.

Cécile LOMBARD remarque qu'il faut aussi savoir utiliser les bons dispositifs au bon moment. Il existe une offre de formation continue qui permet déjà de réaliser des projets d'évolution professionnelle solides et intéressants.

Un représentant du collège syndical souligne que les formations proposées par l'Education nationale ne concernent qu'un public ciblé. Les autres ne peuvent se tourner que vers le congé de formation professionnelle ou leur CPF.

Un représentant du collège syndical reconnaît que les services des ressources humaines consentent de nombreux efforts depuis quelques années. Il revient aussi aux organisations syndicales d'informer leurs collègues sur les dispositifs qui existent. La rupture conventionnelle peut également être utilisée pour la reconversion. Or si elle existe dans toute la fonction publique, elle reste méconnue et mal utilisée par l'administration de l'Education nationale.

Farid MANIANI signale que le Programme Académique de Formation (PAF) est limité en nombre de places. En outre, les personnels ne peuvent pas forcément accéder aux formations qui ne sont pas directement liées à leur activité.

III. La mobilité internationale

Intervention d'Olivier BROCHET, directeur de l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger)

Olivier BROCHET explique que l'AEFE est sous la tutelle du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. Le réseau regroupe 540 établissements de toute taille et de tout statut, accueillant 365 000 élèves. Sur les 25 000 enseignants du réseau, 6 000 sont des titulaires de l'Education nationale détachés, 6 500 sont sous détachement direct auprès d'établissements étrangers, et plusieurs centaines sont en disponibilité.

L'Agence intervient en tant qu'employeur des titulaires détachés, mais aussi en tant que régulateur et formateur. S'agissant des titulaires détachés, 825 ont un statut d'expatrié (pour dix ans maximum) et 5 157 résidents ont un statut particulier. Jusqu'en 2019, ces personnels résidents pouvaient rester dans un établissement pour toute leur carrière, puis le ministère a instauré une règle de détachement limitée à six ans afin de créer un turn-over, offrir plus de possibilités aux enseignants en France de partir à l'étranger s'ils le souhaitent et favoriser le brassage.

Il est important de faire reconnaître les qualifications acquises dans le réseau pour créer un parcours entre la France et l'expatriation, qui soit bénéfique aussi bien au ministère qu'à l'Agence. Par ailleurs, le plan de développement fixé par le Président de la République a pour objectif de doubler le nombre d'élèves scolarisés, ce qui supposera une croissance des effectifs. Toutefois, le ministre de l'Education nationale s'est engagé à une augmentation de 1 000 détachés titulaires. L'Agence doit donc former des enseignants pour qu'ils puissent travailler à l'étranger.

Le respect de ce plan soulève deux enjeux pour l'AEFE :

- garantir la qualité de l'enseignement et s'assurer que les valeurs portées par les enseignants français peuvent également être portées par des enseignants étrangers ;
- assurer la formation de tous les personnels, notamment la formation initiale pour les personnels recrutés localement.

Pour ce faire, 16 instituts de formation sont en création dans le monde entier. Il importe aussi de créer des relais dans les établissements pour encadrer les personnels qui suivront ces formations à distance.

Jusqu'à présent, l'attractivité des postes à l'étranger est bonne, sauf dans quelques pays très particuliers. L'Agence rencontre cependant des difficultés sur le primaire. La demande est concentrée sur les départements qui entourent les grandes métropoles et sur les jeunes enseignants. L'Agence est

donc confrontée à des refus de détachement. En outre, ces jeunes enseignants n'ont pas toujours l'expérience sur laquelle l'Agence voudrait s'appuyer. Il apparaît donc important d'élargir le vivier de recrutement, d'autant que la crise sanitaire a fait prendre conscience aux enseignants partis à l'étranger que l'expatriation peut se révéler difficile à vivre. Ainsi, plus de 200 postes n'ont pas été pourvus à la dernière rentrée, contre une cinquantaine généralement, beaucoup d'enseignants renonçant à partir durant l'été.

Le principal enjeu consiste à créer un véritable parcours professionnel qui intègre la possibilité de partir à l'étranger. Jusqu'à présent, le retour en France était vécu comme une punition faute d'une reconnaissance des compétences et de l'expérience acquises. Il importe de bien valoriser ces compétences, notamment en termes linguistiques et de formation des collègues, pour que l'Education nationale puisse ensuite proposer à ces enseignants des postes qui tiennent compte de leur expérience. Les certifications de formateur présentent aussi deux enjeux importants en termes de reconnaissance. Ce dispositif doit en outre être élargi au primaire.

L'autre enjeu réside dans l'amélioration du départ. Sur ce sujet, outre le certificat spécifique créé au sein du master MEF, l'AEFE travaille avec la DGESCO pour accueillir des stagiaires MEF dans les établissements à l'étranger pour leur donner une meilleure connaissance de la vie scolaire sur place. Il convient aussi d'élargir le recrutement pour les élèves à besoins particuliers. Dans ce domaine, l'Education nationale doit apporter son aide à l'AEFE pour identifier des personnels qualifiés. Enfin, l'AEFE doit être mieux connue dans les services RH des académies.

Une représentante du collège syndical reconnaît qu'envoyer des enseignants inexpérimentés, en début de carrière, peut présenter une difficulté. Il importe donc d'encourager ces parcours, notamment auprès des enseignants qui exercent sur des territoires peu plébiscités. Au-delà de l'indemnitaire, il faut valoriser les parcours en termes de bonification, notamment sur les territoires dont il est très difficile de sortir. Le fait que l'enseignement à l'étranger nécessite des certifications motive les enseignants à se former. Cependant, vis-à-vis du handicap, le manque de personnel formé existe aussi en métropole. Il faut abonder davantage les capacités de formation au sein du ministère pour que les personnels formés puissent réaliser des mobilités.

Un représentant du collège syndical estime qu'il faudrait clarifier l'information sur les postes, les conditions de vie (rémunération, loyer, etc.). Pour les enseignants, le dispositif apparaît un peu opaque, ce qui peut les inciter à ne pas franchir le pas.

Olivier BROCHET reconnaît que l'information peut être améliorée, même si les personnes peuvent se rapprocher des ambassades.

Un représentant du collège encadrement remarque que la mobilité peut impliquer d'effectuer la même chose un peu différemment ou avec des missions complémentaires. Il faut améliorer la connaissance du système. La mobilité internationale se révèle très enrichissante en termes de développement personnel, puisque l'enseignant est amené à connaître deux systèmes différents et à développer un autre relationnel avec les parents. Ces expériences restent peu connues alors qu'elles pourraient inciter d'autres à partir.

Olivier BROCHET explique que l'expérience était jusqu'à présent peu valorisée au retour. Il faudrait l'inscrire dans un parcours professionnel, puisqu'elle permet de progresser dans ses compétences. Par ailleurs, le réseau est payant pour les parents, ce qui crée une relation très différente. Il importe que l'enseignant ne perde pas ses valeurs de base tout en prenant conscience de la nécessité d'être très attractif et compétitif.

Une représentante du collège des professeurs suggère la mise en place d'une proximité pédagogique durant l'expatriation géographique, ce qui faciliterait le départ et le retour des enseignants.

Olivier BROCHET signale que le réseau compte 230 sections internationales. Pour encourager le développement, l'Agence doit appuyer les enseignants en jouant son rôle de formateur.

Une représentante du collège des élus et des collectivités estime qu'il serait intéressant de permettre à des enseignants d'assurer des cours dans les établissements à l'étranger durant les vacances scolaires françaises, ce qui leur permettrait d'expérimenter la démarche.

Un représentant du collège syndical propose de s'inspirer du congé préparatoire au reclassement, un dispositif de reconversion pour les personnes déclarées inaptes à l'enseignement en créant un congé de préparation à la mobilité pour accompagner les agents qui ont un vrai projet professionnel.

Farid MANIANI suggère de proposer aux enseignants ayant une spécialisation des séjours à l'étranger durant lesquels ils dispenseraient leurs bonnes pratiques. De la même manière, il faudrait organiser des témoignages d'enseignants exerçant dans des établissements à l'étranger qui présenteraient leur expérience à leurs collègues.

Un représentant du collège syndical insiste sur la nécessité de développer le bilan de compétence et la validation des acquis. De nombreux personnels souhaiteraient changer de fonction, mais ils ont souvent le sentiment qu'ils ne sauraient pas faire autre chose alors qu'ils ont développé des compétences très spécifiques. Il faudrait aussi étoffer en nombre et en expertise les équipes de conseillers RH de proximité.

Olivier SIDOKPOHOU ajoute qu'il faudrait aussi que les compétences des enseignants soient connues de l'extérieur.

Un représentant du collège syndical souligne qu'il faut également développer les passerelles au sein de l'Education nationale (du 1er au 2nd degré, vers les postes de direction, entre académies, etc.) et entre les ministères, hors concours interne.

Une représentante du collège syndical indique que les personnels de l'enseignement privé doivent avoir eux aussi accès au détachement. Par ailleurs, il faudrait réécrire le décret de 1951 qui bloque les entrées et sorties.

Le président de l'atelier, Patrick GERARD, remercie les intervenants et les participants pour les échanges.

Le secrétaire général de l'atelier, Olivier SIDOKPOHOU invite les membres de l'atelier à envoyer leurs contributions et rappelle que la prochaine et dernière séance sera dédiée à réaliser une synthèse des travaux pour aboutir à des propositions concrètes d'amélioration.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 4

Le président de l'atelier, Patrick GERARD, indique que cette dernière réunion vise à dégager des propositions finales sur les sujets traités au cours des séances précédentes, en veillant à ce que ces propositions soient aussi opérationnelles et pragmatiques que possible.

Olivier SIDOKPOHOU invite les membres de l'atelier à faire part de leurs remarques sur chaque thématique.

I. Informer sur les possibilités de mobilités à toutes les étapes de la carrière

Un représentant du collège encadrement observe que deux termes sont revenus au cours des différentes réunions : la validation des acquis de l'expérience et les bilans de compétence, qui constituent des moments de pause et de réflexion dans la carrière.

Patrick GERARD suggère de l'ajouter dans le dernier paragraphe. Il est effectivement opportun de préciser aux personnes qui rejoignent l'Education nationale que ce qu'elles ont accompli sera pris en compte.

II. Entrer dans la carrière

Olivier SIDOKPOHOU précise que deux points sont indiqués sur les secondes carrières. Au-delà de la reprise de l'ancienneté, il s'agit d'aller plus loin en proposant un bilan de compétence qui tiendrait compte de l'expérience de la personne.

Un représentant du collège syndical rappelle que dans les CAPET, seule l'expérience des cadres est prise en compte.

Patrick GERARD propose d'évoquer une prise en compte de l'ancienneté « à un niveau équivalent ».

Un représentant du collège syndical considère que dans le cadre de la formation initiale, il serait également pertinent de proposer une formation initiale à la carte, qui prendrait en compte les compétences acquises dans le cadre de l'expérience professionnelle précédente.

Patrick GERARD souligne qu'il convient de mieux penser et adapter la formation aux compétences acquises.

Un représentant du collège encadrement estime que la politique du logement pourrait être pensée à un échelon interministériel, avec une mise en commun des ressources.

Patrick GERARD s'interroge sur la faisabilité d'une telle démarche. Il importe que le ministère de l'Education nationale élabore sa propre politique pour que ce sujet aboutisse réellement, même s'il peut apparaître opportun d'assurer une coordination interministérielle.

Une représentante du collège élus et collectivités estime qu'il faudrait aider les jeunes à mieux trouver leur voie au sein de l'Education nationale en leur proposant une réflexion sur leurs motivations à l'égard des postes d'enseignement.

Olivier SIDOKPOHOU émet des réserves sur la faisabilité de cette préconisation. Il faut quand même faire en sorte que tous les élèves aient un enseignant en face d'eux. Il faut faire en sorte que la mobilité entrante se passe au mieux.

Une représentante du collège des professeurs confirme l'importance de l'accompagnement. Il faudrait noter que l'enseignant peut aussi être accompagné par une personne au sein de l'établissement. Elle ajoute qu'il faudrait évoquer de manière plus claire la prise en compte du besoin de rebond de

l'enseignant qui peut arriver en cours de carrière et à différents moments. Elle se propose de réfléchir aux moments où ces besoins peuvent survenir (début de carrière, milieu de carrière, fin de carrière...).

Olivier SIDOKPOHOU considère que le chef d'établissement peut aider à sentir ces moments.

III. Evoluer dans le métier : mobilités internes

Olivier SIDOKPOHOU signale que l'atelier Encadrement s'est également intéressé au poste de directeur d'école.

Un représentant du collège encadrement remarque que mentionner le terme de réversibilité pourrait se révéler rassurant pour les personnes qui s'engagent dans des fonctions mixtes.

Une représentante du collège des professeurs confirme l'importance de cette notion de réversibilité. En outre, la mobilité interne est souvent liée à une mobilité géographique. Il faudrait s'assurer que les personnels ne soient pas contraints de changer d'académie.

Un représentant du collège syndical rappelle que les règles actuelles privilégient l'ancienneté dans le grade, c'est-à-dire des carrières linéaires, ce qui peut constituer un frein important à la mobilité.

Patrick GERARD résume qu'il faudrait donc ajouter deux points d'attention :

- expliquer aux personnes qui s'engagent dans des fonctions mixtes qu'elles ont la possibilité à tout moment de revenir dans leurs fonctions précédentes ;
- faire en sorte que la mobilité n'entraîne pas de perte pour la personne.

IV. Evoluer dans le métier : mobilités externes et mobilité internationale

Olivier SIDOKPOHOU indique que la mobilité externe peut nécessiter une forme de progressivité. Elle implique aussi un chantier sur les congés de formation.

Sur la mobilité internationale, un représentant du collège associatif et économique suggère d'ajouter le terme de parcours professionnel. La mobilité internationale dans l'enseignement français à l'étranger doit en effet s'intégrer dans le cadre d'un parcours valorisant. L'AEFE y travaille avec les administrations concernées du ministère, mais il est important de le mentionner. Par ailleurs, il faudrait renforcer la connaissance des possibilités de carrière dans l'enseignement français à l'international au sein même des services compétents dans les académies. Pour le reste, les chantiers qui ont été engagés depuis 18 mois vont commencer à porter leurs fruits.

Une représentante du collège des professeurs estime qu'il serait opportun de signaler l'existence de programmes européens.

Un représentant du collège encadrement suggère de remplacer le terme de confrontation par celui de rencontre. Quelques semaines dans un système étranger peuvent être une bonne chose. Pour autant, il peut s'avérer également opportun d'accueillir des enseignants étrangers dans le système scolaire français à l'étranger pour susciter des vocations pour l'AEFE par exemple.

Patrick GERARD demande si une rencontre annuelle est organisée entre l'AEFE et les académies pour présenter le dispositif.

Un représentant du collège monde associatif et économique répond par la négative. Ces contacts ne sont pas systématiques.

Patrick GERARD souligne qu'il faut donc assurer la bonne information des personnes qui sont au contact des enseignants dans les académies.

Une représentante du collège syndical estime que le cumul doit être flexible et à conditions souples. En outre, la RH de proximité est trop absente. Or elle doit accompagner la construction du projet.

Olivier SIDOKPOHOU indique que le texte va être mis en forme pour tenir compte des différentes remarques et sera renvoyé aux membres d'ici la fin de la semaine. Les ateliers rendront leurs propositions d'ici début janvier. Le travail se poursuivra ensuite pour les transformer en actions concrètes.

Une représentante du collège des professeurs demande si les membres de l'atelier pourraient être sollicités une nouvelle fois.

Olivier SIDOKPOHOU répond que le processus n'est pas écrit à ce stade. Il pourrait être intéressant de solliciter à nouveau les personnes qui ont participé aux réflexions, notamment lorsque les administrations entreprendront l'exercice de chiffrage de ces propositions.

Un représentant du collège syndical signale que son syndicat enverra une contribution écrite.

Olivier SIDOKPOHOU et Patrick GERARD remercient vivement les participants pour leur investissement dans l'atelier, la qualité d'écoute et la richesse des échanges puis clôturent la séance.

Mobilités

Reconnaissance

Valeurs
républicaines

Coopération



LEVIER COOPÉRATION

Atelier numérique

Présidente : Aurélie Jean

Secrétaire générale : Brigitte Hazard

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 1

I. Introduction de l'atelier

L'atelier débute à 14 heures.

Aurélié JEAN, qui présidera l'atelier, indique être scientifique numéricienne, c'est-à-dire qu'elle élabore des modèles mathématiques et algorithmes trouvant diverses applications dans des champs très variés (médecine, recherche, finance, conseil). Elle enseigne à l'université aux Etats-Unis.

Brigitte HAZARD, animatrice de l'atelier, est inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Elle a exercé les fonctions d'enseignante et d'inspecteur pédagogique régional.

Les profils représentés au sein de l'atelier sont très divers (élèves, parents, opérateurs, monde associatif, enseignants, représentants de l'encadrement, acteurs syndicaux), ce qui en fera la richesse, souligne Aurélié JEAN.

L'atelier va partir d'un sujet très concret pour aborder, progressivement, des domaines beaucoup plus exploratoires. Il y sera bien sûr question des équipements individuels et collectifs, de l'environnement des enseignants, des pratiques et des usages ou encore de l'éducation du futur, toujours à travers le prisme du triangle parents-élève-professeur.

II. Structuration des séances de l'atelier

La présente séance va chercher à déterminer comment équiper de manière équitable chaque élève, chaque professeur et chaque lieu d'apprentissage.

La deuxième séance, le 16 novembre, sera consacrée au thème « comment faire monter en compétence les professeurs, les élèves et les parents ? ».

La troisième séance, le 17 novembre, aura pour thème « comment le numérique peut-il et va-t-il changer le métier d'enseignant ? ».

Enfin, la dernière séance, le 24 novembre, se penchera sur les potentiels à envisager et développer dans les outils, les ressources et les usages numériques, dans la classe et hors de celle-ci. Il s'agira par exemple d'identifier quels outils faire entrer dans la classe pour mieux apprendre et de saisir le potentiel de divers outils numériques.

Après une quinzaine de minutes consacrées à la compréhension commune du thème de la séance, l'atelier se divisera, à chaque fois, en deux groupes, lesquels auront quarante-cinq minutes pour discuter de la problématique proposée, mettre en évidence les points faibles et points forts de la situation existante, proposer des solutions concrètes et mettre en exergue des points de vigilance. Un pilote, préalablement désigné, restituera en quinze minutes les travaux de son groupe. Puis l'atelier échangera durant trente minutes avec l'objectif d'aboutir, au cours des quinze dernières minutes, à un consensus collectif. In fine, l'objectif sera d'aboutir à la formulation, par l'atelier, de cinq propositions.

Un membre du collège encadrement est désignée pilote du groupe numéro 1.

Un membre du collège familles et élèves est désignée pilote du groupe numéro 2.

III. Exploration du thème de la séance : comment équiper de manière équitable chaque élève, chaque professeur et chaque lieu d'apprentissage ?

1. Délimitation de la problématique

Brigitte HAZARD ajoute deux précisions à cette question de départ : elle invite les participants à se demander comment équiper les élèves et professeurs de manière équitable mais aussi de manière pertinente et de manière durable. Cette réflexion doit inclure chaque élève, ce qui inclut les élèves à besoins particuliers ou les élèves empêchés. Elle doit aussi envisager « chaque lieu d'apprentissage », ce qui suppose de questionner l'architecture scolaire, étant entendu que les lieux d'apprentissage ne se limitent pas à la classe. D'autres lieux, dans l'établissement (couloirs, cour, gymnase, etc.) ou hors de l'Institution scolaire peuvent aussi remplir momentanément cette fonction.

L'atelier se divise en sous-groupes pour trente minutes.

2. Restitution des travaux en sous-groupes

Le pilote du groupe n°1, indique que le groupe a évoqué les disparités existant sur le terrain, tant au niveau de l'école, du collège ou du lycée, et l'écart qui existe parfois entre la réalité des dotations et les besoins. Le groupe a également évoqué les problèmes de maintenance et de renouvellement des matériels. Il a d'ailleurs jugé nécessaire d'envisager d'emblée le recyclage des ordinateurs. Il a aussi souligné la nécessité de veiller à la cohérence entre le hardware (matériels) et le software (logiciels) et s'est demandé s'il fallait nécessairement acheter ces équipements. Le groupe a enfin souhaité que l'Institution privilégie les logiciels libres, en particulier pour les systèmes d'exploitation (gratuits, extrêmement simples à utiliser et exempts de tout risque d'obsolescence) afin de réduire le risque de disparités.

Brigitte HAZARD note que plusieurs participants du groupe ont considéré que le téléphone mobile n'était pas l'outil pertinent pour l'apprentissage ou l'usage du numérique dans une visée éducative, ce qui plaiderait pour l'utilisation de l'ordinateur comme support privilégié du numérique. La question de l'équipement existant au domicile des élèves peut aussi avoir son importance.

Une représentante du collège syndical observe que l'utilisation du téléphone, en classe, appelle la mise en place de garde-fous tant il paraît difficile de dissocier l'utilisation personnelle du téléphone et son utilisation en tant qu'outil d'apprentissage.

Un autre représentant d'organisation syndicale voit, quant à lui, dans le téléphone un outil potentiellement complémentaire, par exemple pour des QCM ou pour des activités asynchrones, qui peuvent solliciter l'élève hors de la classe.

Le pilote du groupe n°2, indique que le groupe a souligné la difficulté que constituait le manque de mobilité du matériel, lorsque celui-ci existe dans les établissements. Le confinement a mis en évidence des disparités en termes d'équipement et le temps important requis pour le passage d'un outil à un autre, tant pour les parents que pour les élèves. La formation des élèves aux matériels à utiliser en classe et à la maison constitue une dimension importante.

Aurélie JEAN ajoute qu'il a été question de l'accompagnement de professeurs dans le groupe n°2, le confinement ayant fait naître une solidarité et des dispositifs d'entraide entre parents d'élèves.

Un représentant des enseignants, enseignant référent pour les usages du numérique en primaire, revient sur le déploiement des ENT (espaces numériques de travail) qui s'effectue à Paris depuis trois ans, à travers une plateforme commune à toutes les écoles, qui accompagne également les élèves au collège. Ce dispositif permet de matérialiser le triangle parents-élèves-enseignant et fournit un support de travail plus incitatif qu'un simple matériel pouvant rester dans un placard.

Brigitte HAZARD convient de l'intérêt de ce dispositif, pourvu que sa durabilité soit assurée, ce qui rejoint la question du lien devant exister entre les collectivités et l'État.

Une représentante de l'encadrement voit un préalable dans la formation des enseignants, de façon réflexive, de façon à les rendre autonomes quant au choix de leurs outils et pour donner du sens aux usages.

Encore faut-il que ce choix puisse être laissé aux enseignants sans que ceci n'entraîne de trop fortes disparités entre les territoires, note Brigitte HAZARD.

La collectivité territoriale finance la part dévolue aux équipements et à leur maintenance, rappelle une autre représentante de l'encadrement. Il faut donc, chaque fois, convaincre la collectivité. Il faut installer des infrastructures et des équipements individuels dans un premier temps. Puis viendront des ressources de qualité et la formation, ce qui permettra aux usages d'advenir progressivement, après un temps de prise en main et d'appropriation. Aujourd'hui, les agents, pleins de bonne volonté, doivent souvent se débrouiller seuls en allant chercher un tutoriel pour se former à tel ou tel usage. On imagine mal qu'il en soit ainsi dans les entreprises. Il y a pourtant là un enjeu de société majeur car il ne s'agit pas seulement de définir l'environnement professionnel dont le monde de l'éducation a besoin : au-delà des enfants, ce sera un vecteur de formation des parents et de réduction de l'illectronisme.

Une participante signale l'existence, en Afrique, d'expérimentations passant par des connectivités plus faibles et pouvant fonctionner hors ligne, ce qui évite la consommation de bande passante et facilite leur mise en œuvre.

Plusieurs problématiques peuvent aussi se faire jour après la classe, note une représentante des enseignants, à commencer par celle des zones blanches, que le confinement a mise en relief de façon brutale. De plus, même lorsque les enseignants sont prêts à utiliser leurs propres outils numériques, leur utilisation peut être rendue difficile par l'ergonomie des établissements, lorsqu'aucune salle de travail n'est prévue pour les enseignants.

Aurélié JEAN évoque également les zones grises, où la navigation sur internet est possible mais où des usages tels que les cours massifs en ligne ne peuvent avoir lieu, faute d'une connectivité suffisante. Une solution pourrait consister, dans ces zones, à permettre à chacun d'utiliser les ressources de l'élève.

La question peut se poser en environnement urbain mais cette possibilité est exclue pour les établissements accessibles seulement via la mise en place d'un transport scolaire matin et soir, note une participante.

Une représentante du collège syndical voit aussi dans l'existence de tiers lieux aisément accessibles aux enseignants une réponse possible aux freins pouvant aujourd'hui réduire les possibilités de télétravail.

Une représentante des élèves constate un écart récurrent entre l'utilisation de l'outil informatique prescrite à l'école et les attentes des élèves, ce qui ne contribue pas à rapprocher les points de vue des élèves et des enseignants. Elle plaide aussi pour que les mêmes outils soient mis à la disposition des élèves à l'école, au collège et au lycée, afin que leur apprentissage puisse être capitalisé au lieu de devoir repartir de zéro à chaque degré de l'Institution.

Pour un représentant du collège syndical, l'utilisation d'un outil commun à tous ne serait pas nécessairement la panacée, dans la mesure notamment où ce principe pourrait restreindre la liberté pédagogique des enseignants.

Une représentante de l'encadrement va dans le même sens. La mise en place d'ENT communs aux différents niveaux d'enseignant a été expérimentée. Elle a montré que les besoins du premier degré, très spécifiques, différaient sensiblement de ceux du second degré.

Certains enseignants sont désireux de proposer une activité basée sur un support numérique qu'ils connaissent bien mais rechignent à prendre le temps nécessaire pour accompagner les élèves dans l'appropriation de cet outil, si cela doit prendre du temps, constate une représentante du collège Professeurs. Cela fait néanmoins partie du temps d'enseignement et il n'y a pas lieu de multiplier les moments de formation hors du temps d'enseignement, d'autant plus que ce temps de formation bénéficiera à l'ensemble des enseignants et à l'ensemble des élèves.

Il faut néanmoins s'atteler à l'identification du plus petit dénominateur commun en termes d'équipement, observe Brigitte HAZARD, et définir jusqu'où doivent aller l'homogénéisation et l'harmonisation des outils. En ce qui concerne les ENT, l'une des difficultés rencontrées a consisté à maîtriser le contenu qui leur était donné dans la mesure où les collectivités ont aussi leur mot à dire et n'entendent pas abandonner cette prérogative. Il faut en tout cas que les enseignants puissent donner leur avis et que l'ENT embarque les outils dont ils ont besoin (ce qui pourrait englober des outils dédiés au premier degré et d'autres spécifiques au second degré).

Un participant, issu du monde associatif et économique, souligne la grande diversité des 17 ENT existant en France, qui forment un champ de plus en plus divers. Il suggère de se focaliser sur les outils permettant des échanges pédagogiques et didactiques, avec pour finalité d'améliorer les résultats des élèves.

Les Etats généraux du numérique pour l'éducation ont souligné la nécessité de mise en place d'un dispositif permettant de détecter la fracture numérique et l'illectronisme, souligne une participante, tant l'illectronisme apparaît comme l'illettrisme de demain. Des critères communs d'information de la fragilité numérique pourraient être identifiés dans cette perspective. Les Etats généraux du numérique ont également travaillé sur le socle numérique minimal pour les écoles. 12 régions académiques sur 18 ont exprimé le besoin d'un ENT pour le premier degré. Enfin, il y a été question de l'accompagnement des familles à la culture numérique. Peut-être une offre de formation pourrait-elle être proposée aux familles en début d'année.

IV. Synthèse et perspectives

Aurélie JEAN propose d'élaborer un document récapitulatif des échanges de l'atelier, qui sera accessible en écriture afin que les participants l'enrichissent en fonction de ce qu'ils auront retenu de la présente séance.

La prochaine séance de l'atelier aura lieu le lundi 16 novembre de 12 heures à 14 heures.

L'atelier prend fin à 16h10.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 2

I. Introduction et présentation du thème de la séance

Aurélié JEAN indique qu'après une première séance consacrée aux équipements, la séance de ce jour aura pour thème « comment faire monter en compétence les élèves, les professeurs et les parents ? ».

L'atelier vise à développer des solutions pratiques, concrètes et exploratoires (pouvant être testées localement) afin de former à grande échelle les acteurs du triangle élèves-professeurs-parents et éviter toute exclusion numérique, souligne Aurélié JEAN. Le numérique constitue une compétence mais il peut aussi être envisagé comme un vecteur de formation : lui-même peut être utilisé pour rechercher une montée en compétence des acteurs du triangle évoqué. Il a par exemple permis, durant le premier confinement, la mise en place de relations d'entraide entre les parents, à travers un usage assez simple de messagerie instantanée.

Former des élèves, parents et professeurs doit permettre aux élèves de communiquer entre eux lorsqu'ils ne sont pas physiquement dans une même pièce. Cela doit aussi permettre aux parents de communiquer avec les professeurs et à ceux-ci de communiquer avec les élèves. Au-delà de ces usages de communication, le numérique peut constituer un support pour enseigner, apprendre, évaluer... Il s'agit de former les acteurs à l'utilisation des outils mais aussi à leur fonctionnement (en incluant la compréhension du modèle économique des fournisseurs de ces outils), ce qui permet de savoir quoi utiliser et dans quel contexte.

Brigitte HAZARD signale que les trois représentants des élèves n'ont pu être présents ce jour, du fait d'activités d'enseignement auxquelles ils ne pouvaient se soustraire. Le dossier remis aux participants comporte des données établies par l'Insee en 2019, relativement inquiétantes quant au niveau de maîtrise des compétences numériques par les familles. Des éclairages sur les formations offertes aux enseignants, au plan national ou localement, au sein des académies, ne sont guère plus rassurants, même s'il faut avoir à l'esprit que seules les formations à l'usage du numérique (ce qui exclut les formations par le numérique) sont repérées dans ces chiffres. Les besoins de formation exprimés durant le confinement ont été plus élevés dans le premier degré et plus importants au niveau du collège qu'en lycée. Dans le premier degré, plus de deux tiers des enseignants ont bénéficié d'une formation à distance. Cette proportion est moindre dans le second degré (environ 50 %). Enfin, force est de constater que les compétences numériques sont fortement corrélées avec le niveau de diplôme des parents, ce qui ne fait qu'accentuer le problème de la formation des parents au numérique.

Seuls 29 % des enseignants français s'estiment bien formés, en formation initiale, aux technologies du numérique, contre 39 % pour la moyenne des pays européens. Il apparaît aussi que les digital natives ne maîtrisent pas si bien qu'on pourrait le penser les outils numériques : 43 % des élèves en France ont un niveau de compétence faible ou très faible en littératie numérique (qui renvoie notamment à la capacité d'utiliser le numérique de façon autonome pour des tâches de base), indique l'étude. Les programmes éducatifs français produisent un effort notable pour intégrer la connaissance de l'informatique et du numérique, dès le premier degré jusqu'à des enseignements au codage et à l'algorithmique. Un enseignant qui s'exprimait en septembre dernier lors des Etats généraux du numérique disait « nous ne recevons aucune formation ! ». Ce témoignage doit être entendu, même s'il ne correspond pas tout à fait à la réalité, note Brigitte HAZARD. Les spécialistes de l'Education nationale sont souvent des pédagogues avant d'être des informaticiens, notait un autre enseignant lors des Etats généraux du numérique. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec estime, lui, qu'il faut éduquer à l'intelligence artificielle tout autant qu'avec l'intelligence artificielle, ce qui paraît également un principe important aux yeux d'Aurélié JEAN et de Brigitte HAZARD.

II. Travail en sous-groupes

Les participants se répartissent en équipes 1 et 2 (identiques à celles de la première séance) pour travailler en sous-groupes durant 45 minutes.

III. Restitution du travail des sous-groupes et discussion

Une représentante du collège encadrement, pilote du premier groupe, indique que les participants ont évoqué l'outil PIX, qui pourrait être utilisé pour l'évaluation de compétences numériques, pour les professeurs comme pour les parents et élèves. PIX pourrait notamment être alimenté par des contenus vidéo, afin de rendre les participants autonomes par rapport à leur formation. Il a aussi été question de la reconnaissance des compétences par une certification, afin de les valoriser. Le groupe a proposé l'inscription de ces compétences au sein du master MEEF et des épreuves du concours. S'agissant de la formation continue, la temporalité de la formation, qui semble poser problème aujourd'hui, est manifestement à interroger. Les participants ont plaidé pour la formation entre pairs, ce qui favoriserait notamment l'esprit d'équipe et la création d'une culture commune. Le groupe a suggéré la mise sur pied d'un plan académique de formation, misant sur la proximité et l'interdisciplinarité des compétences. La plateforme M@gistère a été jugée assez austère et semble donner peu envie de se former. Dans le même esprit, un objectif important doit consister à donner envie aux élèves de se former – ce qui rejoint la question de la valorisation de ces compétences dans le supérieur. Le serious game pourrait être un vecteur motivant les élèves pour se former au numérique. L'emploi de la pédagogie de projet a également été évoqué, de même que la distinction de la formation synchrone et asynchrone. Quant aux raisons pour lesquelles on se forme, l'objectif professionnel est à clarifier aux yeux des participants. Enfin, le groupe a suggéré le lancement d'un projet national Open Source, en vue de créer un espace de partage de ressources.

Aurélié JEAN observe que ce dispositif en Open Source pourrait bénéficier de formations déjà réalisées (y compris des formations mises au point par Aurélié Jean). Une équipe de modération pourrait être constituée et des contenus validés ou développés par le ministère pourraient y être placés. Un tel dispositif faciliterait l'expérimentation locale et permettrait de capitaliser sur une multiplicité d'expériences.

Une représentante du collège des professeurs, pilote du deuxième groupe, souligne qu'aux yeux des participants, la formation des élèves devait avoir lieu en classe, à travers les usages et non durant un temps distinct. La formation numérique ne semble plus apparaître dans les programmes et le groupe s'est demandé qui, si ce n'est l'école, pouvait contribuer à réduire la fracture numérique. A l'université, les UE numériques sont de nature assez abstraite et insuffisamment pratique pour les élèves. La façon dont la formation des professeurs est mise en œuvre suscite aussi des questions. Des webinars ont été mis en place durant le confinement et ont très bien fonctionné mais l'Institution y a mis un frein, faute de pouvoir comptabiliser les heures dans l'acquis des enseignants. Cette difficulté s'est également posée dans le premier degré. Le groupe a déploré que les outils dédiés aux parents soient parfois trop compliqués, augmentant la difficulté d'accès au numérique. De la même façon, ces outils peuvent accroître les difficultés des élèves à niveau faible. Ils doivent donc être utilisés avec discernement. D'une façon générale, le manque de reconnaissance officielle des temps de formation autonome, du moins leur absence de valorisation, a été plusieurs fois souligné par le groupe.

Brigitte HAZARD ajoute que le groupe s'est demandé à quoi il était question de former : il a beaucoup été question des compétences numériques dites « basiques », transversales mais se pose aussi la question du numérique en lien avec la pédagogie des disciplines enseignées. De ce point de vue, des discussions ont eu lieu, notamment quant à la nécessité de laisser ou non l'intégration du numérique à la liberté pédagogique de l'enseignant. Celui-ci doit en tout cas être formé à la capacité d'apprécier la plus-value que peuvent apporter des outils numériques dans son enseignement, de sorte qu'il puisse faire des choix en connaissance de cause. En d'autres termes, les participants se sont demandé s'il y avait lieu de former les enseignants à des techniques (en matière de numérique), à la pédagogie ou à ces deux aspects simultanément.

Une enseignante estime que cet apport, vis-à-vis du numérique sera en partie déterminé par le format de la formation. Les formations à l'ancienne, déconnectées de l'établissement, n'ont plus réellement de sens à ses yeux car elles ne répondent plus aux besoins de formation actuels. Elle souligne, à l'inverse,

l'intérêt du dispositif Apprenance, dans lequel une équipe de formateurs suit un établissement durant au moins trois ans.

Une représentante de l'encadrement indique travailler actuellement à l'intégration d'apports de la société civile dans la formation, ce qui peut inclure l'apport des enseignants dans la mesure où ceux-ci font partie de la société civile. Des vidéos, sur le principe de tutoriels, ont par exemple été réalisées pour répondre rapidement à des besoins exprimés par les enseignants. Dans un autre format proposé, des enseignants proposent des ressources en direct et les autres enseignants y réagissent. Il doit être possible de procéder ainsi par essais et erreurs afin de compléter l'accompagnement académique au plus près des besoins, dans une logique très ouverte. Un débat a eu lieu par ailleurs au sein du sous-groupe sur l'open badge, dispositif qui a été mal perçu en raison de la façon dont il a été lancé, indique cette participante.

Une représentante des familles revient sur la place des parents en supposant qu'il sera difficile de prévoir un lieu de formation dédié aux parents. En revanche, il y a des moments de rencontre entre enseignants et professeurs et des rencontres pourraient aussi être proposées entre parents. Une réflexion pourrait en tout cas être nouée avec les enseignants et les chefs d'établissement autour de ce type d'initiatives.

Un représentant des enseignants souligne le besoin de formation de formateurs, y compris pour les conseillers pédagogiques de circonscription. Le manque d'offre de formation au numérique, pour ces derniers, est souvent déploré par ces conseillers.

Brigitte HAZARD suppose que c'est dans une logique de formation de relais que cet enseignant plaide pour la formation des conseillers pédagogiques, de sorte qu'eux-mêmes puissent accompagner les publics localement.

Une représentante de l'encadrement dit souvent être appelée à la rescousse pour former des enseignants au numérique. Elle réunit les eRUN trois fois par an afin qu'ils puissent bénéficier de formations, dans le cadre de moments prévus pour l'échange de bonnes pratiques, afin de les outiller notamment du point de vue des transformations qu'ils génèrent. Cela leur permet notamment d'être outillés vis-à-vis des inspecteurs. Les eRUN et référents numériques doivent eux-mêmes pouvoir constituer une communauté en leur sein, ce qui plaide pour la reconnaissance de ce réseau. Ces deux publics ont besoin d'une formation régulière afin qu'ils conservent un temps d'avance et que leur expertise ne soit pas démentie dans la durée.

Brigitte HAZARD établit un parallèle avec les référents disciplinaires qui sont réunis annuellement afin d'échanger, notamment sur les nouveaux supports pédagogiques. Il s'agit d'un réseau très riche et très actif mais dont les productions peinent à atteindre les classes. Cette question de l'essaimage fait aussi partie des défis à relever.

Une participante observe que le compte personnel de formation n'est pas en euros pour les enseignants, lesquels doivent donc toujours se former via l'Institution. Elle se demande s'il serait possible de répertorier des parcours d'ingénierie pédagogique à distance pouvant exister à l'université ou au sein des organismes de formation afin d'hybrider l'offre de formation du ministère avec ces contenus. Enfin, de même que Twitter a constitué un lieu important d'apprentissage par les pairs pour les enseignants, il serait intéressant qu'existe une communauté virtuelle des pairs, sans regard normatif qui soit porté par l'Institution.

Brigitte HAZARD considère qu'il faut penser la formation de manière plus large et plus confiante, en misant notamment sur une formation entre pairs élargie, en tenant compte des retours d'expérience (à tirer régulièrement) pour améliorer progressivement les contenus proposés. La réflexivité est donc importante, au-delà de la mutualisation mise en place.

IV. Prolongements

La troisième séance, le 17 novembre, portera sur le métier d'enseignant et les pratiques à encourager.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 3

I. Introduction et présentation du thème de la séance

Aurélie JEAN propose que cette séance soit consacrée aux façons dont le numérique peut et va changer le métier d'enseignant. L'atelier pourra réfléchir à la façon dont le métier d'enseignant a déjà changé, à la faveur de l'introduction contrainte des outils numériques dans le contexte de la crise sanitaire et du confinement. C'est aussi un moyen de donner l'opportunité aux professeurs eux-mêmes de dessiner les contours de leurs missions.

Les mots clés issus du glossaire, pour la présente séance, sont les suivants : données, intelligence artificielle, algorithme, messagerie instantanée, pratiques pédagogiques augmentées, usages pédagogiques du numérique.

Le métier d'enseignant peut être défini, pour cette réflexion, selon cinq composantes :

- le face-à-face pédagogique ;
- les préparations et corrections ;
- le travail collaboratif ;
- la formation continue ;
- le service à l'école (accompagnement des voyages scolaires, relations avec les parents, etc.).

Brigitte HAZARD poursuit en soulignant que le numérique pourrait modifier en profondeur les relations entre les acteurs (élèves, classe, professeur) mais aussi la dynamique hors de la classe, les relations entre professeurs, les relations avec l'encadrement... Il ne s'agit pas seulement de voir le numérique se substituer aux pratiques antérieures ni même seulement de les augmenter : l'objectif sera de déterminer en quoi le numérique peut transformer et redéfinir les pratiques pédagogiques au service d'un meilleur apprentissage des élèves.

Des précautions sont cependant de mise. L'objectif n'est pas d'intégrer le numérique de façon contrainte. Il s'agit de porter un regard réfléchi sur les possibilités de son apport. Le Conseil scientifique de l'Education nationale attire notre attention sur le fait que les précautions, vis-à-vis des écrans, ne doivent pas s'entendre comme une appréhension vis-à-vis de l'outil mais du point de vue de son utilisation en tant que vecteur pédagogique, notamment en termes de durée. Les écrans ont vocation à constituer des auxiliaires pédagogiques dans un certain nombre de situations, en particulier pour le travail personnel de l'élève et pour l'inclusion ou l'individualisation. Le CSEN parle de « s'adapter aux besoins et au rythme de chaque enfant ».

Selon de premières études, environ 60 % des enseignants ont mis en œuvre des pratiques et des outils durant le confinement, et la moitié se sont servis du confinement comme d'un « bac à sable » pour tenter des choses qu'ils n'avaient jamais essayées, au service des apprentissages des élèves. 10 % d'entre eux seraient des enseignants qui étaient pré-équipés et maîtrisaient un certain nombre d'outils numériques. A l'inverse, 40 % des enseignants auraient été en difficulté dans l'enseignement à distance durant le confinement, ce que l'atelier doit aussi avoir à l'esprit.

Un rapport de l'IGESR (inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche) note que l'autonomie de certains élèves a progressé durant le confinement, de même que leur capacité à s'autoévaluer et la maîtrise de compétences numériques quotidiennes (par exemple écrire un message ou transférer un fichier). Des enseignants de maternelle témoignent aussi, dans ce rapport, du fait qu'ils ne voient pas de point positif dans ce qu'ils ont mis en place pour remplacer le présentiel. Ils signalent néanmoins que ces pratiques ont intensifié et personnalisé les relations qu'ils entretiennent avec les parents d'élèves. C'est le cas en particulier dans les zones d'éducation prioritaire, où des liens se sont noués via des outils numériques, ce qui n'était pas le cas avant le confinement.

Parmi les pratiques nouvelles que peuvent introduire les nouveaux outils, l'intelligence artificielle va permettre de personnaliser les contenus pédagogiques, d'évaluer plus justement les élèves ou encore d'assister le professeur dans son enseignement.

II. Travail en sous-groupes

Les participants se répartissent en équipes 1 et 2 (identiques à celles des précédentes séances) pour travailler en sous-groupes durant 45 minutes.

III. Restitution du travail des sous-groupes et discussion

Alexia DESDEVISES, pilote du second groupe, indique que le groupe a fait le point sur le travail supplémentaire proposé pour les progrès en langue. Elle a signalé l'existence de l'outil Captain Kelly, actuellement testé dans plusieurs académies. Les élèves ont beaucoup accompagné leurs professeurs et leurs parents pour retenir les méthodes qui fonctionnaient à distance. L'intelligence artificielle permet, en particulier pour les langues, de déporter certaines tâches, à condition de réinvestir le temps gagné dans l'accompagnement des élèves et pour développer la collaboration et l'autonomie. Le groupe s'est interrogé quant à l'opportunité de création d'une plateforme d'outils numériques et plusieurs dispositifs existants, notamment dans le cadre des ENT, ont été mentionnés.

Brigitte HAZARD souligne que, d'une façon plus générale, le groupe a focalisé sa réflexion sur la classe en tant que telle, et n'a pas abordé des aspects tels que la préparation du travail de l'enseignant. Un certain nombre de tâches peuvent être déportées, décalées ou délestées du temps de travail de l'enseignant, qu'il s'agisse d'un temps de travail dans la classe ou hors de celle-ci (corrections). La réflexion doit donc se poursuivre quant aux tâches que le numérique peut prendre en charge en apportant une plus-value aux élèves (par exemple en leur permettant, pour les langues, de s'entraîner à l'oral et à la prononciation). Ce temps libéré doit permettre à l'enseignant de mieux accompagner les apprentissages des élèves au sens d'une analyse réflexive de l'activité de l'élève. Des précautions sont à prendre dans ce mouvement, en veillant notamment à ce que le professeur garde un enseignement à dispenser au groupe-classe, tout en faisant une place importante à l'accompagnement de l'élève. Ces nouvelles pratiques qui convoqueraient l'intelligence artificielle méritent une observation de la part de l'enseignant et une mutualisation de leurs effets avec d'autres. Elles impliquent un temps de travail pour l'enseignant dès lors qu'il doit identifier leur apport dans son métier.

Un membre du collège de l'encadrement, pilote du premier groupe, indique que celui-ci a rappelé la nécessité de la présence de l'enseignant lors des apprentissages : l'IA ne peut pas toujours se substituer à la présence physique de l'enseignant, par exemple pour les élèves en grande difficulté. La présence de l'enseignant a également été jugée indispensable pour l'acquisition de certaines compétences telles que l'autonomie ou le développement de l'esprit critique. Le groupe a noté que le numérique permet un engagement plus actif, ainsi qu'une plus grande diversité de support et des outils pouvant venir en support des sorties scolaires, pour les rendre plus dynamiques. La posture enseignante est en train de muter et crée un déplacement : la relation entre la classe et l'enseignant n'a plus lieu seulement en face-à-face mais aussi, de plus en plus, côte à côte. Le rôle de l'enseignant doit être redéfini car, au-delà de la transmission de savoir, ses missions incluent la formation à la citoyenneté et le développement des compétences transdisciplinaires. Une ingénierie pédagogique paraît indispensable pour développer une approche participative avec les chercheurs, de façon à proposer des outils qui soient aussi près que possible du terrain et des besoins des enseignants. Les formés doivent aussi percevoir par eux-mêmes l'intérêt de la place du numérique dans les pratiques pédagogiques. Une articulation paraît importante entre les usages sociaux et leur transposition dans l'univers professionnel. Le groupe a évoqué l'évolution de la forme scolaire : nous passons à une hybridation du présentiel et du distanciel.

Aurélien JEAN juge fondamental qu'un travail soit réalisé avec la participation des enseignants eux-mêmes, afin que ceux-ci ne soient pas cantonnés dans une position où ils subissent les évolutions en cours. Celles-ci plaident aussi pour un rapprochement encore plus étroit entre la recherche et le terrain, de sorte que le corps professoral sache ce qui se fait dans le domaine de la recherche, puisse s'en imprégner et tester des outils ou dispositifs nouveaux. Il faut donc développer les interactions entre ces deux univers.

Une enseignante souscrit pleinement à cette analyse : cette interaction permet aux chercheurs d'être en lien concret avec la réalité et aux enseignants de se questionner sans cesse sur leurs pratiques. Cela leur donne du recul et nourrit l'analyse réflexive qui a été évoquée.

Brigitte HAZARD observe au passage que ce lien avec la recherche n'est pas propre au numérique : il s'agit d'un travail de fond à mener sur l'observation de l'efficacité des apprentissages.

Une représentante de l'encadrement note qu'un participant, en sous-groupe, a souligné qu'il ne fallait pas fantasmer quant à l'apport de l'intelligence artificielle et des algorithmes dans l'éducation : il faut, de façon pragmatique, observer les apports qu'ils permettent, en ayant à l'esprit qu'un certain nombre de contenus pédagogiques pourront parfaitement fonctionner sans apport d'intelligence artificielle. Elle souligne aussi qu'un travail d'acculturation reste à produire vis-à-vis des enseignants pour leur expliquer ce qu'est l'IA, en misant sur la simplicité dans cette présentation. Plus de 2 000 professeurs, dans l'académie qu'elle représente, sont associés à des projets de recherche ou de recherche-action. L'intérêt de ces dispositifs n'est pas en doute. Un biais peut exister néanmoins dans la mesure où les chercheurs ont avant tout pour but de publier, ce qui peut les conduire à ne pas rechercher l'aboutissement concret d'un outil pour la réussite des apprentissages dès lors que leurs objectifs peuvent être atteints à un stade intermédiaire de développement de ces outils. Les débats de l'atelier sont poussés et la place de chacun est respectée, ce que salue cette participante. Elle dit avoir eu la chance de participer à plusieurs déplacements sur le thème de l'innovation numérique notamment lors du CES aux Etats-Unis. Elle a pu constater que les ressources existant en France n'existaient pas nécessairement ailleurs, en Europe et au-delà. Les débats en cours sont donc de nature à permettre à la France de ne pas subir et de rester bien positionnée au regard de ces transformations qui touchent le monde de l'éducation.

Florence BIOT signale l'existence du partenariat pour l'innovation en intelligence artificielle, qui vise le développement de la recherche et développement par le biais de consortiums mêlant entreprises et universités, avant des développements à plus grande échelle. Les enseignants sont associés à ces projets et ce modèle original, propre à la France, va certainement déboucher sur des résultats très intéressants. Elle signale aussi que deux ateliers ont été animés, dans le cadre des Etats généraux du numérique, sur la question des liens entre la recherche et la formation, d'une part, la recherche et l'enseignement d'autre part. Quatre propositions en ont découlé. Ces propositions visent notamment à favoriser les projets associant chercheurs et enseignants et à analyser les usages pouvant en découler, car cette analyse n'a pas lieu de façon systématique. Les Etats généraux ont également travaillé sur l'aide aux laboratoires de recherche, pour assurer le transfert des innovations. Enfin, un travail a été reconnu comme indispensable sur les accélérateurs de la diffusion d'innovations pédagogiques pour faciliter l'industrialisation des innovations. Le risque est en effet qu'elles restent au stade de prototypes.

Brigitte HAZARD souligne que les recherches-actions auxquelles elle a pu participer en académie étaient des projets qui se montaient « subrepticement », à la faveur de relations interpersonnelles d'acteurs clés, sans que l'académie n'ait généralement connaissance de ces projets, ce qui ne permettait pas leur capitalisation ni leur duplication.

Une représentante des familles estime que l'on doit s'interroger quant à la méconnaissance, par les élèves, de l'intelligence artificielle, des algorithmes et de l'utilisation des données. S'ils surfent couramment sur diverses plateformes, ils semblent par exemple méconnaître les risques liés au partage de données personnelles sur les réseaux sociaux et aux règles de propriété intellectuelle. Un effort de vulgarisation est à produire de ce point vis-à-vis des jeunes.

Une représentante du collège syndical note que la spécialité NSI (numérique et sciences informatiques) a été mise en place, au lycée, sans que des professeurs ne soient formés, ce qui les a obligés à se former pendant la mise en place de cette nouvelle spécialité. La façon dont ce déploiement a été effectué n'est guère satisfaisant : il aurait fallu d'abord permettre aux enseignants de se former en formation initiale à ces disciplines.

Un enseignant en NSI trouve positif que l'informatique devienne une matière à part entière, même si sa mise en place s'est faite dans une relative précipitation. Il faut maintenant que cette matière prenne sa place. Un CAPES d'informatique a été créé pour le lycée et pourrait même être étendu au collège. Cet enseignant considère que les choix effectués jusqu'à présent vont dans le bon sens, s'agissant de l'enseignement de l'informatique.

IV. Prolongements

La quatrième séance, le mardi 24 novembre, se placera du point de vue de l'élève et explorera les façons dont le numérique transforme les apprentissages eux-mêmes. Les contributions écrites des participants continuent d'être bienvenues, souligne Brigitte HAZARD. Celle-ci signale également qu'une cinquième séance sera sans doute organisée, en décembre, pour l'atelier. Elle pourrait fournir l'occasion d'entendre un certain nombre de témoignages issus du terrain (élèves, parents, enseignants, encadrants), concernant l'utilisation de ressources numériques ou la mise en œuvre de pratiques particulières au moyen du numérique.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 4

I. Introduction et présentation du thème de la séance : quels potentiels faut-il envisager et développer dans les outils, les ressources et les usages numériques en classe et hors la classe ?

Aurélié JEAN rappelle que l'atelier a été construit selon une progression, du plus concret (équipements) vers le plus abstrait (les outils numériques et l'intelligence artificielle, thème de la présente séance), en passant par les compétences et la transformation du métier de professeur. Il s'agira aujourd'hui d'explorer la façon dont l'IA peut transformer la manière d'enseigner, la manière d'apprendre, la personnalisation de l'enseignement mais aussi l'évaluation des élèves, celle des professeurs et l'autoévaluation des enseignants. Une cinquième séance de l'atelier est d'ores et déjà prévue afin de travailler plus spécifiquement sur les propositions qui ont émergé au fil des séances. Elle sera certainement éclairée par des apports de terrain.

Brigitte HAZARD accueille, en tant qu'invitées, Célia Rosentraub et Valérie Barthez, respectivement présidente et directrice des Editeurs de l'éducation.

L'enquête PROFETIC de 2018 met en lumière les opinions des enseignants, s'agissant de l'intérêt du numérique. Elles sont particulièrement positives en ce qui concerne la possibilité de rendre les cours plus attractifs et préparer des séquences pédagogiques. Les opinions favorables reculent dès lors qu'il s'agit de favoriser l'autonomie, de faire progresser l'élève ou encore d'accompagner le travail personnel de l'élève. Il faut manifestement convaincre les enseignants de l'intérêt des outils numériques sur ces aspects, ce qui revient à remettre en questionnement la plus-value de ces outils sur les apprentissages.

Une enquête de l'OCDE montre que l'enrichissement, pour la lecture, est plus important avec un support papier qu'avec un support numérique et plus élevé en cas d'usage modéré du numérique dans la classe.

Stanislas Dehaene avait également évoqué, lors des Etats généraux du numérique, la pertinence de l'apport du numérique et y soulignait la nécessité d'un accompagnement fort par les enseignants, après la conception des outils par les chercheurs. Il faut également trouver une économie pour développer, mettre à jour et diffuser ces outils.

Pour l'heure, le chiffre d'affaires des activités numériques est encore très faible au regard du secteur de l'édition et même par comparaison avec celui de l'enseignement scolaire. De même, les ressources numériques ne représentent qu'un tiers du marché du numérique éducatif, les deux tiers restants étant occupés par les ENT (c'est-à-dire les plateformes) et d'autres outils (logiciels d'emploi du temps, logiciels de notes, manuels numériques...).

Durant la première période de confinement, au cours de laquelle les écoles étaient fermées, les classes virtuelles du CNED et les sites académiques ont été beaucoup utilisés. En revanche, l'exploitation des BRNE, pour l'école ou le collège, a été très limitée alors que ces ressources sont extrêmement utiles pour les enseignants. Les cours Lumni ont été un peu plus utilisés. Les ressources telles que CanoTech et Etincel, qui font pourtant partie du paysage scolaire, ont été délaissées, ce qui peut aussi constituer une piste d'interrogation.

Quatre questions principales guideront la réflexion lors de la présente séance :

- quels outils et quelles ressources ?
- quels critères de choix de ces outils (en tenant compte de la variété des outils, de la dispersion des moyens d'accès, de leur disponibilité et de la possibilité qu'ils offrent en termes d'usage individuel ou collectif) ;
- qui choisit ?

- quelle politique de ressources pour les enseignants et les élèves (et quelle cohérence entre les deux) ?

II. Travail en sous-groupes

Les participants se répartissent en équipes 1 et 2 (identiques à celles des précédentes séances) pour travailler en sous-groupes durant 45 minutes.

III. Restitution du travail des sous-groupes et discussion

Le groupe 1 indique avoir réfléchi aux limites des outils numériques, à commencer par la faible utilisation des outils institutionnels. Cette faible exploitation résulte aussi d'un manque de formation. Le groupe a jugé nécessaire une co-construction des chercheurs et enseignants, de façon interdisciplinaire, pour ces outils. Un apport du numérique pourrait certainement résider dans le suivi personnalisé des apprentissages, en aidant les familles dans le suivi scolaire, ce qui plaide aussi pour une co-construction avec les parents. Ces outils ont été jugés perfectibles mais utiles, étant entendu qu'ils doivent faire l'objet d'une vigilance particulière en termes de protection des données. Enfin, s'il faut se réjouir, à certains égards, de la diversité des outils, leur prolifération peut conduire les familles et les élèves à s'y perdre, a fortiori pour ceux qui sont éloignés du monde numérique. Aussi le groupe suggère-t-il que les enseignants soient formés à un tronc commun d'outils numériques, qu'ils pourraient ainsi s'approprier et transmettre aux élèves, ce qui ne préjugerait pas de leur liberté de choix d'autres outils en complément.

Le groupe 2 indique qu'un consensus s'est formé autour de plusieurs points. En premier lieu, les outils et ressources doivent présenter une plus-value pour l'élève et l'enseignant. L'outil doit être facile à prendre en main. Des plateformes permettant une plus grande liberté d'usages, avec des dispositifs de capsules opérables entre elles, ont été évoquées. La notion d'agora a été évoquée, sur le principe d'un grand portail de ressources qui seraient mises à la disposition de la communauté élargie. La parentalité et la co-éducation ont aussi été évoquées, sous l'angle des ressources qui pourraient être offertes aux parents. L'outil numérique doit en tout cas être choisi par l'enseignant au service de sa pratique, a considéré le groupe de façon unanime. Les participants ont plaidé pour le principe d'une école plus inclusive. Enfin, la nécessité d'un socle de formation suffisant, pour les enseignants, a été affirmée.

Un représentant du collège syndical observe que les réflexions de l'atelier plaident, en creux, pour la mise en œuvre d'un service public du numérique éducatif qui coordonne la gestion du matériel comme la création de ressources. Le ministère de l'Agriculture dispose d'une maison d'édition qui crée des ressources spécifiques aux enseignants du ministère. C'est une expérience intéressante, il faut en revanche s'assurer de l'égalité d'accès de tous, quel que soit le territoire, à ces outils. Pour l'heure, l'ENT constitue un concept qui n'a jamais été défini, ce qui explique leur hétérogénéité et aussi de grandes disparités suivant les territoires.

Un participant, membre d'un Conseil académique, note également que certains ENT ont fonctionné et d'autres non, ce qui va faire surgir des difficultés propres à la région, dont les élèves subiront les conséquences. Indépendamment de ces difficultés, les modèles d'ENT peuvent être très différents d'une région à une autre, ce qui plaide, à ses yeux, pour un meilleur contrôle des académies sur ces contenus.

Une représentante de l'encadrement ne croit pas à un ENT national, qui serait bien trop lourd compte tenu des milliers d'usages quotidiens qui y transitent. Le schéma directeur des ENT peut en revanche qualifier ce qui est attendu de ces plateformes. Les entreprises sont parfois étonnées de la qualité des fonctionnalités collaboratives et de communication offertes par les ENT. Encore faut-il s'assurer de l'existence d'un marché du numérique pédagogique en France, car il n'est pas structuré pour le moment. Si l'État peut jouer un rôle d'impulsion et de coordination, le financement ne peut venir que du marché. La mission de l'école est de former, en s'appuyant sur des outils de qualité, et les enseignants peuvent utilement coopérer avec les éditeurs mais l'État n'a pas, selon elle, à se substituer aux acteurs du marché.

Une représentante du monde associatif et économique va dans le même sens. Les éditeurs ont progressé, ce qui est possible chaque fois qu'ils ont devant eux une visibilité et un horizon suffisant pour

investir. Les régions ont fait un premier pas (la région Grand Est en tête), ce qui a permis de faire évoluer les solutions. En l'absence de marché, celles-ci ne pourront continuer d'évoluer. Il incombe à l'enseignant de choisir sa ressource. Généralement, ses premiers critères de choix sont la gratuité de la ressource et la conformité avec le RGPD (règlement général de protection des données personnelles). Il devient donc crucial d'élargir les possibilités de choix des enseignants en les dotant de budgets spécifiques, selon un principe très simple, un peu comme des « comptes PayPal » qu'ils pourraient utiliser afin d'outiller leur classe. A défaut de la création de ce marché, les GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple et Microsoft) risquent de prendre la place.

Aurélien JEAN note qu'un paradoxe peut se faire jour entre le principe d'un tronc commun et l'encouragement des initiatives individuelles. La protection des données et la lutte contre les risques de piratage a été soulignée. Les outils vont se complexifier au fil du temps et la formation des parents et familles sera d'autant plus importante. Elle souligne aussi que l'IA peut permettre l'autoévaluation à un degré assez élevé, pourvu de prendre garde à un certain nombre d'écueils propres à l'IA (par exemple les phénomènes de bulle et la diminution du champ des possibles pouvant résulter d'une orientation biaisée de l'algorithme).

IV. Date de la prochaine séance

La dernière séance de l'atelier aura lieu à une date qui reste à déterminer via un doodle qui sera proposé aux participants

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 5

I. Introduction

Brigitte HAZARD indique que cette dernière séance sera consacrée à la discussion des propositions, qui ont été envoyées aux membres de l'atelier par mail et déposées sur le site collaboratif.

Dans une première partie de la séance, des témoignages de terrain seront proposés par des représentants de l'académie de Nancy-Metz.

Florence BIOT et Michel REVERCHON-BILLOT livreront ensuite de premières réactions aux propositions élaborées. Puis la discussion sera ouverte au sein de l'atelier. La séance se terminera par un vote afin de hiérarchiser les propositions.

II. Témoignages de terrain et mise en perspectives des pistes de propositions soumises à l'atelier

Philippe LACURIE, professeur au lycée Schuman de Metz et ambassadeur académique de Pix, travaillait déjà avec 29 établissements de l'académie vers une démarche de certification des compétences numériques lorsque Pix a été lancé. Si Pix comporte une dimension importante de certification des compétences numériques, le positionnement des élèves et étudiants, au regard de ces compétences, l'est tout autant. Aussi faut-il d'abord présenter aux enseignants la façon dont Pix peut être mis en œuvre, en accord avec leurs enseignements. Des parcours typés pour différentes matières visent ainsi à permettre aux enseignants d'intégrer la mise en œuvre de compétences numériques, en amont ou en aval, voire dans une logique d'enseignement hybride (en faisant travailler des élèves à distance tandis que d'autres travaillaient sur le développement d'autres compétences en classe). Pix propose aux élèves des défis à leur niveau.

L'outil repose sur une intelligence artificielle capable d'évaluer le niveau de l'élève et de choisir les questions qui lui sont posées de telle sorte qu'il soit toujours en situation de réussite et d'apprentissage. Des défis et jeux ludiques invitent l'élève à mieux maîtriser des outils bureautiques, être mieux conscient des modes de recherche d'informations sur internet ou encore découvrir les bases de la programmation. L'outil peut ainsi développer 16 compétences. Pix permet aux élèves d'apprendre de façon autonome. Toutes les cinq questions, l'outil lui indique quel niveau il a atteint. Il a également accès à des tutoriels référencés par Pix pour leur pertinence et leur légitimité. Les élèves peuvent aussi remettre l'ouvrage sur le métier, pour les compétences qu'ils n'auraient pas acquises du premier coup. L'acquisition de cinq compétences leur donne accès à la certification, laquelle n'est qu'une étape dans l'acquisition des compétences numériques. Philippe LACURIE constate que les élèves se rendent très volontiers sur la plateforme – laquelle est déployée à ce jour dans 335 établissements de l'académie de Nancy-Metz. Les élèves n'atteignent pas tous le même niveau mais tous réussissent. Il existe aussi une version de Pix tournée vers le monde professionnel. La Poste utilise par exemple Pix pour positionner les compétences numériques de ses employés et conduire des formations en fonction des besoins ainsi mis en évidence.

Jordan BARBIER, coordonnateur du e-lab numérique au sein du territoire de Forbach, indique que des formations aux ENT du premier degré et du second degré sont notamment organisées dans ce laboratoire à l'intention des parents, ce qui répond à une demande de nombreux établissements. Isabelle BECK, formatrice aux usages du numérique dans le même laboratoire, souligne que des contenus sont créés et partagés avec les familles mais aussi travaillés en classe. Les parents des trois écoles sont en cours de formation. Il s'agit, dans un premier temps de les familiariser à des contenus, des usages, sans mettre les enseignants en difficulté. La même logique se met en place dans le second degré et les formations (l'une pour le collège et l'autre pour le lycée) doivent débiter au mois de janvier, sans doute sous la forme d'ateliers afin de favoriser la participation de chacun. Un autre objectif du

projet vise à collaborer avec la recherche, à travers différents laboratoires, afin d'adapter les contenus aux besoins des enseignants et des élèves. Trois applications de recherche sont ainsi en cours de développement avec le concours des enseignants, avec pour objectif de faire travailler les élèves sur les savoirs fondamentaux. Chaque fin de semaine, un questionnaire rempli par les enseignants est transmis aux développeurs afin d'affiner encore les outils.

Julie CINTI et Marie MUTELET, professeurs des écoles depuis quatre ans à l'École élémentaire Jules Verne de Dieulouard, disent s'intéresser depuis plusieurs années aux nouvelles méthodes d'enseignement afin de gérer au mieux l'hétérogénéité de leurs élèves et leur proposer un enseignement adapté à leurs besoins. Début 2020, leur enseignante référente pour l'usage du numérique leur a proposé de tester le logiciel de lecture Lalilo, doté d'un dispositif intelligence artificielle qui commence par un test de positionnement de dix minutes, afin d'en tenir compte ensuite pour les exercices proposés, parmi lesquels l'élève peut cependant faire un choix de trois niveaux distincts (simple, moyen, difficile). Chaque jour, les enfants doivent utiliser le logiciel durant vingt minutes au maximum sur tablettes, ce qui permet d'identifier la façon dont ils l'utilisent ainsi que les points faibles et points forts du logiciel. Les élèves ont aussi pu se servir de cet outil, avec des codes d'accès, durant le confinement, et les remarques des parents ont été recueillies afin de continuer de faire évoluer cet outil. Celui-ci, en construisant un parcours personnalisé, permet de proposer des apprentissages à tous les enfants et de mesurer leurs progrès. Les enseignants demeurent néanmoins les gardiens de la maîtrise des contenus et des progressions sur l'ensemble de la scolarité d'un enfant. C'est le travail en collaboration qui permet de faire évoluer l'outil, lequel va devenir de plus en plus performant pour accompagner l'enfant dans sa progression. Lalilo propose par exemple un tableau de bord consultable par l'enseignant, permettant de suivre chaque semaine les progrès de chacun. La plateforme permet également d'envoyer des diplômes aux enfants – fonctionnalité ajoutée à l'outil par les développeurs sur la suggestion des enseignants. La conception de l'algorithme permet aussi de s'assurer que chaque enfant demeure dans sa zone optimale de développement.

Au chapitre des freins à l'utilisation de l'outil qui ont été identifiés, Julie CINTI évoque l'organisation matérielle et la mise à disposition de tablettes.

Brigitte HAZARD constate que Lalilo a été fréquemment cité durant et après le confinement, et manifestement beaucoup utilisé.

L'outil permet de suivre ce que font les enfants à la maison, tant en termes de moments de connexion que de suivi des exercices réalisés et de progression des élèves, souligne Julie CINTI, ce qui a permis de maintenir la continuité pédagogique. En outre, les parents pouvaient transmettre des messages aux enseignants et ceux-ci pouvaient échanger, via un chat, avec les concepteurs de l'outil de façon à répondre aux demandes des parents.

Florence BIOT souligne que de nombreuses propositions sont remontées lors de la concertation qui a eu lieu à dans le cadre des Etats généraux du numérique. C'est le cas en particulier de la question cruciale de la lutte contre la fracture numérique, qui apparaît dans plusieurs propositions. Connaître le matériel des élèves doit par exemple permettre de prévenir d'éventuels écarts dans l'accès aux outils numériques. Un équipement de base est aussi reconnu comme indispensable (le « socle », selon l'expression retenue lors des Etats généraux), ce qui englobe l'équipement (des élèves et des enseignants) mais aussi la connectivité et la formation. Ce socle minimal a déjà été discuté, pour le premier degré, avec les collectivités locales. La concertation est en cours également pour le second degré. Les participants aux ateliers du Grenelle de l'éducation insistent également sur la maintenance – besoin que les Etats généraux avaient déjà mis en lumière. Florence BIOT rappelle que cette maintenance relève (comme le socle de base dans le premier degré) des collectivités, ce qui imposera de négocier avec celles-ci, sauf à faire évoluer la loi. La possibilité d'expérimentation au moyen de logiciels libres pourrait par exemple faire partie du référentiel d'équipement qui sera à négocier avec les collectivités.

Pour faire monter en compétence les enseignants, les élèves et les parents, les membres de l'atelier mettent en avant Pix, dont une version dédiée aux parents est en cours d'élaboration par le ministère. Il faudra en tout cas articuler l'auto-positionnement (vis-à-vis des compétences numériques), la formation et la certification, sans oublier l'obligation de certification en compétences numériques pour les enseignants, en application de l'arrêté de 2019 qui tarde un peu à trouver ses conditions concrètes d'application.

La clarification de l'aide que le numérique peut apporter aux apprentissages est tout aussi indispensable, note Florence BIOT. Là aussi, la possibilité d'expérimenter doit exister.

Enfin, la protection des données personnelles demeure un axe primordial. Elle constitue (avec la valorisation) l'un des deux piliers de la stratégie du ministère en matière de données. C'est aussi un thème sur lequel les enseignants expriment un besoin de formation.

Enseigner avec le numérique reste, pour l'heure, une option, rappelle Florence BIOT. Il ne peut plus en être de même pour l'enseignement du numérique, souligne-t-elle, car celui-ci doit désormais être considéré comme l'une des conditions d'accès à la citoyenneté. Cela suppose de maîtriser les compétences de base, dont certains enseignants se disent pourtant dépourvus. Il faut que le Grenelle affirme cette nécessité d'enseigner le numérique, alors que l'illectronisme s'annonce comme l'un des défis majeurs à relever par notre société, au même titre que la lutte contre l'illettrisme.

Michel REVERCHON-BILLOT, directeur général du CNED (Centre national d'Enseignement A distance), se rallie à l'idée d'un socle minimum reposant sur trois piliers (équipement, accompagnement, compétences), mais à condition de le croiser avec les réalités locales (maturité numérique locale), car cet aspect lui paraît tout aussi important. Si, effectivement, le numérique fait aujourd'hui partie de la palette pédagogique de l'enseignant et ne constitue plus une option, le numérique à l'école doit d'abord être synonyme d'une réflexion pédagogique sur les apprentissages des élèves. Le développement de la culture numérique, en particulier sous l'angle de la formation aux médias et à l'information. Partagé entre de multiples acteurs, ce champ n'est pas suffisamment bien traité alors qu'il y a là des capacités fondamentales pour comprendre le monde dans lequel nous vivons.

Le numérique peut aussi se mettre au service des professeurs en allégeant un certain nombre de leurs tâches. Michel REVERCHON-BILLOT pense notamment aux services – tel le tableau de bord proposé par Lalilo et évoqué plus haut – permettant de mieux connaître les élèves pour mieux les accompagner. Enfin, si le numérique a souvent été centré, depuis vingt ans, sur la question des ressources, celles-ci sont devenues trop abondantes et la priorité doit sans doute porter désormais sur les services, notamment ceux permettant de rendre les élèves autonomes. Enfin, il devient crucial de trouver un modèle économique pour le marché de l'EdTech afin de permettre son passage à l'échelle et ainsi trouver des réponses à la hauteur des besoins quantitatifs à couvrir.

III. Sondage et discussion

Un sondage, sous la forme de quatre questions reprenant les quatre grands questionnements soumis aux participants depuis le début de l'atelier, est soumis aux participants. Deux choix sont possibles pour chacune des questions.

Questions 1 et 2 : Comment équiper de manière équitable, pertinente et durable chaque élève, chaque professeur et chaque lieu d'apprentissage ?

Deux propositions arrivent ex aequo parmi les premiers choix des participants sur ce point : la cohérence locale du socle numérique (26,1 %) et la conception d'un référentiel national de services numériques (26,1 %).

Parmi les deuxièmes choix, la cohérence locale du socle numérique arrive également en tête (43,1 %) la conception d'un référentiel national de services numériques (26,1 %).

Un représentant des élèves considère que l'équipement demeure une priorité, avant de s'attacher à la maîtrise du numérique. Il y a là un préalable indispensable à ses yeux.

Une représentante des élèves va dans le même sens : le confinement a montré des disparités d'équipement qui représentent un obstacle évident. La connaissance du numérique constitue l'autre grande priorité.

Questions 3 et 4 : Comment faire monter en compétences les élèves, les professeurs et les parents ?

La mise en place de lieux de formation collaboratifs recueille le plus de suffrages (34,8 %) en premier choix, devant la reconnaissance de Pix (30,4 %).

Parmi les deuxièmes choix, la proposition « former des formateurs au numérique pédagogique » arrive en tête (39,1 %) devant la mise en place de modalités de formation au numérique par le numérique (26,1 %).

Questions 5 et 6 : Comment le numérique peut-il et va-t-il changer le métier d'enseignant ?

La promotion d'une « ingénierie pédagogique réfléchiée en appui sur ce qu'apporte le numérique à une meilleure connaissance des élèves » recueille le plus de suffrages (47,8 %) en premier choix, loin devant les quatre autres propositions.

En deuxième choix, l'atelier met en avant la mise en œuvre d'une communauté de recherche (34,8 %), devant la nécessité de « travailler en concertation avec les professeurs à construire un métier adapté aux évolutions induites par le numérique » (26,1 %).

Questions 7 et 8 : Quels potentiels faut-il envisager et développer dans les outils, les ressources et les usages numériques en classe et hors la classe ?

Encourager la co-conception est largement cité en tête parmi les premiers choix sur ce point (39,1 %). Parmi les deuxième choix des participants, la mise en place d'un portail unique national (30,4 %), devant l'autonomie des enseignants dans le choix de leurs ressources numériques (21,7 %).

Aurélije JEAN confirme la nécessité de cette co-conception, à laquelle les professeurs doivent être intégrés. La co-conception constitue aussi une condition de choix éclairé, par les professeurs, de leurs ressources numériques, souligne-t-elle.

Brigitte HAZARD constate une plus grande dispersion des réponses sur cette question. Elle s'étonne aussi que la proposition relative à la protection des données personnelles recueille un faible nombre de suffrages.

Aurélije JEAN suppose, au vu des échanges qui ont eu lieu tout au long de l'atelier, que l'importance de la protection des données est apparue si évidente aux participants qu'ils ont préféré mettre en avant d'autres propositions. La capacité des participants à hiérarchiser leurs réponses, en les autorisant à fournir plus de deux réponses, permettrait sans doute de le vérifier.

Une participante, représentant le monde de l'édition, observe que le principe d'un portail unique des ressources a été expérimenté en 2014, avec MIRIAE, où les enseignants ne se retrouvaient pas. Ce portail constitue une belle idée mais cette participante craint qu'il soit difficile d'atteindre les objectifs poursuivis par une telle proposition.

Brigitte HAZARD considère que cette proposition de portail unique, si elle était conservée, devrait être affinée en prévoyant notamment de permettre aux utilisateurs d'opter pour telle ou telle ressource sur la base de critères bien identifiés – ce qui n'était pas le cas du portail MIRIAE, qui n'offrait aucun critère de choix parmi l'ensemble des ressources proposées.

Compte tenu du manque de temps pour examiner totalement les résultats de ce sondage, Aurélije JEAN propose de réitérer un sondage hors séance, en ouvrant davantage les choix proposés.

Aurélije JEAN et Brigitte HAZARD remercient vivement l'ensemble des participants. La diversité des points de vue a permis une grande richesse de contributions, souligne Brigitte HAZARD. Aurélije JEAN espère aussi que tous les participants auront l'occasion de se retrouver physiquement pour une nouvelle rencontre.



LEVIER PROTECTION

Mobilités

Reconnaissance

Valeurs
républicaines

Coopération



LEVIER PROTECTION

Atelier protection et valeurs de la République

Présidente : Marie-France Monéger
Secrétaire général : Jérôme Grondeux

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 1

La présidente de l'atelier, Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H accueille les participants pour l'atelier Protection et valeurs de la République.

I. Introduction

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H précise que ce dixième atelier du Grenelle de l'éducation est une conséquence de la mort de Samuel Paty. Ses premières pensées vont vers sa famille et ses collègues, les enseignants du lycée de Conflans et ses élèves. L'assassinat de Samuel Paty est lié directement à son enseignement, précédé par un déferlement de haine sur les réseaux sociaux. Il pose la question de sa mission, de l'enseignement des valeurs de la République, du soutien à cet enseignement et aux enseignants et de la protection qui est due par la société à l'enseignant. C'est le sens de cet atelier auquel la Présidente remercie tous les membres de participer. Elle espère que le fait que cet atelier soit très ouvert, réunissant à la fois des représentants de l'enseignement et des représentants d'autres instances permettra d'avancer et de formuler des propositions concrètes pour soutenir les enseignants dans cette responsabilité qui consiste à enseigner les valeurs républicaines.

Le secrétaire général de l'atelier, Jérôme GRONDEUX précise que cet atelier se réunira à quatre reprises. Outre la séance de ce jour, une réunion se tiendra le 1er décembre au matin, puis le jeudi 10 décembre et le jeudi 17 décembre sur la journée.

Le 1er décembre, l'atelier abordera deux questions :

- comment faire pour qu'un enseignant n'apparaisse pas seul dans l'éducation à la citoyenneté ?
- comment faire pour que l'Education nationale ne soit pas seule dans cette tâche, mais articule son action avec d'autres institutions partenaires ?

La journée du 10 décembre sera consacrée à la protection, c'est-à-dire à tous les dispositifs existants et souhaitables pour protéger un personnel de l'Education nationale lorsqu'il est en butte à la diffamation, connaît une atteinte à son intégrité ou est la cible potentielle d'un attentat.

La journée du 17 décembre sera dédiée à une réflexion globale en vue de formuler des propositions concrètes, proches du terrain, opérationnelles.

II. Tour de table des principaux enjeux de l'atelier

A l'occasion d'un tour de table, les participants sont invités à se présenter et à indiquer le point qui leur semble prioritaire dans les travaux de l'atelier.

Un représentant du collège encadrement souligne le besoin de dresser un état des lieux des actions existantes et des articulations entre les différentes institutions (Education nationale, police, gendarmerie, parquet, etc.). Le travail partenarial est extrêmement fort.

Une représentante du collège encadrement estime qu'il faut assurer la sécurisation et l'outillage des personnels et professeurs pour porter les valeurs de la République, les incarner et les aider à se sentir en situation de les porter dans leur quotidien. Il faut leur permettre de développer des actions explicites à la fois pour les élèves et les parents, en lien avec des associations et des collectivités territoriales, pour assurer une continuité, notamment dans le 1er degré, sur tout ce qui relève du périscolaire. Les élèves doivent comprendre qu'ils pourront retrouver les valeurs républicaines qu'ils apprennent à l'école dans d'autres services publics.

Une autre représentante du collège encadrement observe que les personnels se sentent isolés de par leur méconnaissance. Le principe de laïcité ne fait pas toujours sens dans les modalités de leur enseignement ; il se positionne comme un élément qui se décrète, sans prise directe avec le quotidien. Il transparait une difficulté à maîtriser le sujet et s'appropriier les outils pour le mettre en œuvre.

Un autre représentant du collège encadrement souligne qu'il faut veiller à l'articulation entre le cadre national, les programmes, les documents, les pratiques pédagogiques et les dispositifs d'accompagnement des personnels, avec une attention particulière sur le 1er degré où les enseignants ne disposent pas des mêmes ressources que dans le 2nd degré, mais aussi à l'articulation entre l'accompagnement des personnels et les ressources mises à leur disposition. Il apparaît également nécessaire de renforcer le travail mené en partenariat avec les acteurs de la préfecture et des collectivités territoriales.

Un représentant du collège professeurs estime qu'il faut donner du sens au quotidien aux valeurs de la République et faire en sorte que la laïcité soit comprise comme une ouverture et non comme une restriction. Les réseaux présentent également une grande importance : il faut travailler avec les partenaires pour assurer la protection des valeurs de la République.

Une autre représentante du collège professeurs ajoute qu'il faut donner du sens en faisant en sorte que les élèves comprennent que ces valeurs représentent l'histoire de tous.

Un autre représentant du collège professeurs observe qu'il ne faut pas oublier les activités périscolaires qui ont un rôle à jouer dans ce dispositif.

Une autre représentante du collège professeurs estime que la question de la formation des formateurs constitue un sujet prioritaire. Il est urgent d'élargir le vivier des formateurs en s'appuyant davantage sur les professeurs de sciences et en établissant des passerelles avec le 1er degré. Il faut en effet mieux former et outiller les personnels du 1er degré en créant des synergies. Il convient aussi de mettre en place plus de partenariats pour mixer les angles sur un certain nombre de thématiques.

Un représentant du collège monde associatif et économique souligne le sentiment d'abandon, de solitude extrême des enseignants dans les dossiers ouverts tant au niveau judiciaire qu'au niveau de l'Education nationale. Certes, des progrès ont été réalisés récemment, avec des circulaires recommandant que le rapport entre l'enseignant de base et l'administration soit amélioré. Pour autant, deux aspects semblent prioritaires. Lorsque l'administration convoque un enseignant qui peut être mis en cause par des parents d'élèves, il serait important qu'il puisse être accompagné par un avocat-conseil. Il faut aussi que l'administration donne une réponse rapide à l'appel de l'enseignant. Enfin, il faut éviter que la parole de l'enfant soit manipulée.

Une représentante du collège monde associatif et économique note l'exposition grandissante des professeurs sur les réseaux sociaux. Elle insiste sur la dimension humaine, l'accompagnement, l'écoute immédiate et la bienveillance. Il faut aider les professeurs tout en respectant leur liberté pédagogique et sans les dessaisir de leur savoir-faire.

Un représentant du collège élus et collectivités indique que le thème de l'atelier se trouve au cœur de l'action quotidienne des forces de police. La sécurité, dans toutes ses composantes, est l'affaire de tous. Il faut assurer la sécurité des élèves et des enseignants à l'intérieur et aux abords de l'école.

Un représentant du collège famille et élèves remarque que l'école permet la socialisation de l'enfant et il importe que la laïcité soit au cœur de l'Education nationale dans les écoles et les établissements d'enseignement scolaires dans le respect de toutes les différences.

Un représentant du collège syndical précise qu'avec le vadémécum de la laïcité ou l'article 433-5 du Code pénal, les enseignants ont le droit, mais il leur manque la force. Sur le terrain, ils se sentent totalement délaissés et non protégés. Des parents d'élèves mettent beaucoup de pression sur le corps enseignant, remettant en cause le contenu, les programmes scolaires. Il faut faire confiance et respecter l'autorité des enseignants. Il soutient par ailleurs l'introduction dans la loi de l'obligation pour les élèves et leurs parents de respect envers les professeurs et les agents de l'Education nationale. Enfin, le site PHAROS pourrait constituer un outil de signalement rapide des menaces ou atteintes que peuvent subir les enseignants.

Un autre représentant du collège syndical estime qu'il est important d'analyser l'établissement comme lieu de formation et d'expression sur les valeurs républicaines et la laïcité. Souvent, cette mission est confiée au seul professeur d'histoire-géographie. Or toutes les personnes adultes doivent être concernées par le projet, enseignants, personnels des collectivités territoriales, etc.

Une représentante du collège syndical en appelle à l'unité autour de la notion d'autorité. Cette autorité est sans cesse sapée, remise en cause. Les textes existent déjà pour protéger les personnels. Point n'est besoin d'en introduire de nouveaux. Il semble difficile de demander à un enseignant de porter des valeurs républicaines qui peuvent être attaquées dans la société alors que dans le même temps il se sent culpabilisé, voire infantilisé.

Un autre représentant du collège syndical estime qu'il faut aussi s'interroger sur la façon dont les valeurs républicaines sont diffusées, appréciées et discutées dans les écoles sous contrat, notamment confessionnelles. Lorsque des décisions seront prises, il faudra bien penser un système global et non se limiter au seul système public.

Un autre représentant du collège syndical souligne qu'il faut renforcer la formation de tous les enseignants sur les valeurs républicaines et la laïcité, car ils se sentent très démunis aujourd'hui. L'articulation avec les parents d'élèves apparaît fondamentale. Il est aussi urgent d'agir vis-à-vis des élèves en leur rappelant que certains comportements ou attitudes sont passibles de sanctions lourdes, disciplinaires, mais aussi pénales. Les textes existent ; ils doivent être appliqués. La protection des agents est relativement bien assurée en théorie par l'article 11 de la loi de 1983, mais dans la pratique, la protection de l'administration n'est pas systématique et demeure un combat. De la même manière, il faut arrêter de demander aux chefs d'établissement dans leur lettre de mission de réduire le nombre de sanctions disciplinaires. Seuls des enseignants éclairés et libres peuvent dispenser de bons enseignements.

Une autre représentante du collège syndical convient qu'il faut défendre les valeurs de la République. Pour autant, l'école n'est pas une forteresse, un lieu hermétique à l'environnement social. Cet environnement se détériore depuis de nombreuses années et ce terreau menace les valeurs de la République et la laïcité, encourageant le développement de comportements inacceptables. Or les enseignants se trouvent démunis, en particulier dans le 1er degré. Il faut prévoir des temps de formation, en formation initiale et continue, en associant pleinement ceux qui sont confrontés à ces questions au quotidien sur le terrain. Si la démarche vient d'en haut, elle sera vécue par les enseignants comme une atteinte à leur liberté pédagogique.

Un représentant du collège syndical insiste sur la réassurance des enseignants et des personnels dans les établissements sur la manière dont ils peuvent porter les valeurs de la République et dont ils s'engagent à transmettre et faire partager ces valeurs aux élèves. La relation de ces personnels avec le territoire dans lequel ils évoluent apparaît également fondamentale. Il faut les accompagner dans l'appréhension de ce territoire.

III. Echanges sur les enjeux

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H remercie les membres de l'atelier pour ces présentations et ces premières propositions. Ces propos font largement écho à ce qu'elle a entendu lorsqu'elle était en activité au ministère de l'Intérieur en particulier le respect, l'interventionnisme, en l'occurrence des parents d'élèves, la mise en cause du professionnel, du représentant de la loi, la distance entre le terrain et l'institution centrale, avec quelques critiques sur la méconnaissance de ce qui se joue sur le terrain, la confiance du professionnel de terrain. Dans les ministères, il est difficile de faire passer l'information et de faire connaître un certain nombre de choses. Faire le point de l'existant est extrêmement important. Les notions d'écoute, de bienveillance, de protection et de soutien sont elles aussi largement évoquées au sein du ministère de l'Intérieur. Il n'existe plus de respect pour le professeur, le policier, le gendarme, le pompier, tous ceux qui représentent l'autorité. Les enseignants ne sont pas seuls à le ressentir. Il existe un problème de société. Toutes ces questions ne peuvent pas être résolues en interne. Il faudra travailler en partenariat avec les collectivités et les autres acteurs sur ce problème de société.

Jérôme GRONDEUX estime que la connaissance de l'existant se révèle très importante. Il invite donc les membres de l'atelier à remonter des informations utiles sur l'espace TRIBU (enquêtes, exemples de partenariat, etc.). La problématique de l'information apparaît centrale. Il s'agit de déterminer par quels canaux l'information doit passer pour toucher les enseignants. S'il peut exister parfois une difficulté de l'institution à se saisir des problématiques du terrain, il arrive aussi que le terrain méconnaisse les ressources que peut offrir l'institution. S'il ne faut pas s'interdire une réflexion sur les dispositifs eux-mêmes, il faut s'assurer qu'ils soient connus et appliqués et ne pas partir de l'idée que rien n'est fait.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H observe que le territoire est assez peu évoqué alors que cette dimension est essentielle.

Jérôme GRONDEUX ajoute que la problématique du territoire sera aussi très importante quand il s'agira d'évoquer la protection des enseignants. La notion intervient lorsqu'il s'agit de signaler. Le rapport de 2019¹⁴ sur les établissements et la laïcité évoque la problématique des alertes au travers de l'application « Faits établissements ».

Une représentante du collège syndical confirme l'importance du territoire. Elle remarque que l'enseignant doit porter les valeurs de la République, y compris dans des zones de campagne, où des familles se sentent abandonnées par les services publics.

Une représentante du collège monde associatif et économique estime que la question du territoire rejoint celle de l'accueil des jeunes enseignants dans leur établissement. Lorsqu'ils viennent de passer le concours, qu'ils arrivent dans un établissement, ils connaissent assez mal le territoire. Il faudrait intégrer cette dimension territoriale dans l'accueil.

Un représentant du collège syndical souligne que l'approche de la laïcité est différente dans des banlieues dites difficiles ou dans des territoires plus ruraux. La formation des enseignants est fondamentale, car ils doivent être capables de s'adapter à des situations différentes. Il faut aussi arriver à aborder des sujets considérés comme clivants, notamment les signes religieux.

Un représentant du collège monde associatif et économique indique qu'il existe, sur les territoires, un problème entre les chefs d'établissement et les collectivités territoriales. Aux abords des écoles, des problèmes très pratiques se posent (sécurité, cantine) et lorsque les chefs d'établissement interviennent, le temps de réaction des collectivités est trop long. Il importe d'organiser des modules pour accélérer les contacts et débloquer les situations. De la même manière, quand les chefs d'établissement se tournent vers l'institution, leur inspecteur d'académie ou de circonscription, celui-ci doit les aider à intervenir auprès des maires. Or ce n'est pas toujours le cas.

Une représentante du collège encadrement signale qu'il existe parfois des antagonismes liés aux représentations sur la capacité d'action de chacun. Il importe d'organiser des actions de formation et de rencontre pour préciser les acteurs et leur action. Si dans les quartiers sensibles ou les villes, les acteurs associatifs et institutionnels peuvent constituer des relais nombreux de l'école, ce n'est pas le cas dans les espaces ruraux où il règne un sentiment d'isolement. Il manque des associations, des maisons de quartier et d'organismes qui créent du lien social et peuvent porter les valeurs qu'enseigne l'école.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H a le sentiment que les représentants des différentes institutions sur les territoires se connaissent, mais leurs institutions respectives sont beaucoup moins au fait de ce qui se passe et les démarches ne sont pas partagées.

Un représentant du collège monde associatif et économique remarque qu'il existe des référents Laïcité, Justice, Education nationale. Or la circulaire qui les régit concerne davantage le rôle attendu des enseignants. Il faudrait revoir le contenu de ce texte pour prendre en compte le cas où les enseignants sont agressés afin que ces référents coordonnent leur action.

Un représentant du collège professeurs estime qu'il faut distinguer les problèmes d'urgence et les problèmes de prévention. Aux abords des établissements, les collectivités peuvent intervenir avec la police municipale et la gendarmerie lorsqu'elles sont contactées par le chef d'établissement en cas d'urgence. En termes de prévention, la création des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), en réunissant des élus, des membres de la gendarmerie ou de la police et de l'Education nationale développe une véritable politique de prévention, notamment de la délinquance.

Un représentant du collège encadrement rappelle que les politiques d'éducation sont menées sur les territoires, avec les équipes académiques qui peuvent intervenir pour accompagner les équipes pédagogiques afin de réassurer les enseignants dans leur pratique pédagogique. En cas d'incident, il faut s'assurer que les différents échelons soient saisis et puissent prendre en charge la situation. Un travail doit être mené dans le 1er degré qui signale moins ces problématiques comme le montre l'analyse des remontées d'incidents, via l'application « Faits établissements » et la notion d'atteintes aux valeurs de la République. Quand le signalement est effectué, la procédure est déclenchée et amène les équipes académiques à intervenir avec les référents, correspondant du territoire, notamment lorsqu'est détectée une atteinte pénale. Des progrès ont été réalisés dans ce domaine. Il faut cependant

¹⁴ L'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires publics, rapport IGÉSR n° 2019-115, novembre 2019

mettre plus en avant les référents laïcité au sein de l'Education nationale et des préfectures et faire en sorte qu'ils travaillent mieux ensemble.

Une représentante du collège professeurs signale que certains faits établissements remontés ces derniers temps n'ont pas été anticipés et sont très difficiles à traiter. La semaine précédente, par exemple, l'équipe a dû traiter dans l'urgence des faits liés au documentaire « Hold-up » ou à un clip de rap massivement diffusé sur YouTube. Or pour apporter la réponse la plus précise possible à l'établissement ou au personnel, il faut effectuer une veille de tous les instants.

Une représentante du collège encadrement signale que le rapport de l'IGESR « L'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires publics » (novembre 2019) souligne la nécessité de progresser sur le partage de ces démarches au niveau national. Généralement, lorsqu'ils rencontrent une difficulté, les personnels actionnent leur réseau local. En outre, chaque institution propose sa formation (DDCS, préfecture...) et l'Education nationale peine à être associée. Les référents travaillent ensemble au niveau académique ou départemental, mais il faut faire en sorte que cette rencontre se poursuive à l'échelle locale.

Jérôme GRONDEUX précise que l'application « Faits établissements » permet de signaler 5 types de faits liés à la laïcité et aux valeurs de la République : tenues ou signes religieux, contestations d'enseignements, refus d'une activité, suspicion de prosélytisme et autres, que ces agissements émanent des élèves ou des parents, voire des personnels. Ce signalement est effectué de manière anonyme et peut déclencher une action des équipes « Valeurs de la République ». Ces équipes sont aussi contactées directement par les chefs d'établissement.

Une représentante du collège encadrement ajoute que l'application permet de signaler tout fait qui perturbe l'établissement et doit être porté à la connaissance de la hiérarchie : agression d'un parent d'élève, injure, violences entre élèves, situation sanitaire, accident d'un élève, mise en place d'une cellule d'écoute, etc. Les atteintes à la laïcité sont automatiquement communiquées à la hiérarchie. Les autorités départementales et académiques sont informées.

Un représentant du collège syndical signale que le rapport de 2019¹⁵ formule un certain nombre de préconisations intéressantes, avec la volonté d'uniformiser le dispositif pour qu'il soit le plus opérationnel possible au niveau local. Certains faits peuvent être traités directement par les établissements, mais encore faut-il que les référents Laïcité aient le temps et les moyens de le faire. Enfin, la réponse éducative est importante. Quand des sanctions sont nécessaires, il faut qu'elles s'appliquent, y compris en dehors du monde éducatif, en faisant intervenir les forces de police ou le monde judiciaire. Pour autant, il ne faut pas oublier la dimension éducative et émancipatrice de la laïcité et croire que tout pourra être résolu par la sanction.

Un représentant du collège syndical précise qu'il faut distinguer l'application « Faits établissements », qui est une plate-forme de signalement par les chefs d'établissement et la plate-forme de signalement instaurée en décembre 2017 permettant à tous les enseignants de signaler un fait au niveau national. Par ailleurs, plus qu'un référent Laïcité par établissement, il faudrait un référent autour de l'action citoyenne.

Jérôme GRONDEUX observe qu'il convient d'assurer une cohérence entre toutes les valeurs.

Un autre représentant du collège syndical estime que l'application « faits établissements » est insuffisante. Les enseignants ne veulent pas entrer dans une démarche administrative trop lourde. Au lieu de multiplier les référents, il faut raccourcir la chaîne. Par ailleurs, les lettres accusatrices, envoyées sans preuves par les parents, créent un climat délétère, d'autant que beaucoup trop d'IEN de circonscription semblent porter un jugement a priori trop hâtif sans procéder auparavant à certaines vérifications ou investigations. Il ne faut pas minimiser non plus la pression religieuse à l'école. La religion n'a pas sa place à l'école et tout le monde doit faire l'effort de respecter ce principe. Il ne s'agit pas de créer un monde autoritariste. L'autorité n'est pas un gros mot et il n'existe aucun risque que les enseignants deviennent autoritaristes.

Un représentant du collège monde associatif et économique signale qu'il existe un problème de transparence, car les enseignants ignorent ce qu'il advient de leur signalement. Ils sont même parfois pris à partie par la famille à qui le signalement a été remis. Des enseignants hésitent aussi à déposer plainte, craignant que les familles se déchaînent contre eux. Il faut protéger l'enseignant. Enfin, il faut faire respecter le principe de la procédure du contradictoire, défendue par l'autorité judiciaire et par la

¹⁵ L'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires publics, rapport IGESR n° 2019-115, novembre 2019

Cour européenne des droits de l'homme, en permettant à l'enseignant mis en cause d'avoir connaissance des faits qui lui sont reprochés afin de pouvoir se défendre et être assisté d'un conseil.

Un représentant du collège syndical remarque que dans de trop nombreuses situations où le professeur est mis en cause, la hiérarchie ne semble pas forcément aidante, donnant parfois même le sentiment de le rendre responsable de la situation. Il se voit demander de modifier sa pratique, écrire une lettre d'excuse, etc. L'allégation de faits rapportés et non vérifiés est versée au dossier sans qu'il en soit informé, sans parler des témoignages anonymisés pour protéger soi-disant la famille ou l'élève alors que l'anonymisation n'est justifiée que lorsqu'il existe un risque que la personne mise en cause agisse en représailles. Il faut montrer que l'on peut avoir des débats apaisés sur le sujet de la laïcité.

Jérôme GRONDEUX rappelle que la laïcité est aussi un objet juridique.

Un représentant du collège « famille et élèves » reconnaît qu'il faut travailler en toute transparence avec les enseignants : l'anonymisation des témoignages pose problème. Quand un élève passe en conseil de discipline, le témoignage doit comporter le nom du témoin. Il doit en être de même lorsqu'un enseignant est mis en cause. Les attaques envers l'institution sont quand même le fruit d'une minorité. Pour autant, les parents ne sont invités à venir dans l'établissement que pour des aspects négatifs. Les enfants représentent les premières personnes qui peuvent apporter de la sérénité entre les parents et l'institution. Si les élèves se sentent bien à l'école, ils véhiculent un aspect positif dans leur famille. L'élève occupe une place centrale sur le sujet. Enfin, il faudrait s'intéresser aux associations qui interviennent dans les établissements d'enseignement scolaire et les écoles pour s'assurer que leur objet social est en complète concordance avec les finalités éducatives de l'école ; et qu'elles sont bien agréées par l'éducation nationale

Un représentant du collège syndical remarque qu'il ne faut pas opposer l'autorité à la bienveillance ou à l'aspect éducatif ; les deux peuvent cohabiter. Trop souvent, dans des établissements, des dérogations à la loi, au règlement viennent saper les fondements de l'autorité. Accepter que quelques véhicules passent au feu rouge met en cause la sécurité de tous. Le fait que l'autorité ne puisse plus garantir le respect des lois met en péril les droits des citoyens. Ainsi, un établissement avait créé une « salle à voile » permettant aux jeunes filles de se dévêtir dans l'enceinte de l'établissement. L'arbitrage laissé à l'échelon local est trop souvent interprété de façon arbitraire.

Un représentant du collège professeurs signale que dans certains quartiers, en particulier les quartiers REP/REP+, les mères voilées sont acceptées pour accompagner les sorties, parce que sans elles, les enseignants ne trouveraient personne.

Jérôme GRONDEUX rappelle que les programmes d'enseignement moral et civique fixent quand même une définition des valeurs de la République et de la laïcité. Il est certain que les enseignants ont besoin de bien connaître les lois, la façon dont elles s'appliquent et leur lien avec les valeurs de la République.

Un représentant du collège syndical observe qu'il subsiste un flou trop important aujourd'hui sur le sujet des mères accompagnatrices. L'enseignant doit juger par lui-même s'il s'agit d'un signe de prosélytisme religieux, ce qui fait peser une forte pression sur lui. Il revient à l'Etat de fixer des règles claires.

Un représentant du collège encadrement estime qu'il faut travailler la question de l'incarnation de l'action publique propre à chaque acteur gravitant autour ou dans la sphère de l'Education nationale. Par le passé, il a accompagné, dans le cadre de la protection fonctionnelle, une enseignante du 1er degré qui avait été agressée. L'Education nationale et l'avocat de l'organisation syndicale à laquelle elle avait fait appel ont travaillé ensemble, incarnant leur mission au service de cette enseignante. Sur les territoires, les partenariats associatifs sont nécessaires. Pour autant, il faut porter un regard éclairé pour évaluer la plus-value que les associations peuvent apporter dans les écoles. Il faudrait outiller tous les personnels et enseignants sur les valeurs de la République, car l'externalisation de ces questions pose un problème.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H remercie l'ensemble des participants. Les différentes prises de parole démontrent combien la question est complexe et nécessite des éléments permettant de stabiliser les choses. Elle entend également une demande de réflexion interne, d'outillage des enseignants pour qu'ils puissent apporter les réponses eux-mêmes.

Jérôme GRONDEUX clôture la séance et invite les participants à déposer sur l'espace TRIBU des données qui pourraient intéresser l'ensemble de l'atelier.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 2

La présidente de l'atelier, Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H accueille les participants et notamment un représentant de la Gendarmerie Nationale qui rejoint l'atelier. Elle annonce par ailleurs qu'une représentante du collège syndicats a quitté avec l'ensemble de son syndicat les ateliers du Grenelle de l'Education. Dans un article du Café pédagogique, le syndicat explique les raisons pour lesquelles il quitte ce groupe de travail, faisant référence à des éléments qui n'ont pas été évoqués, notamment des kits de sécurité. Après 12 ans passés à la formation de la police, Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H estime que cette question de kits est contreproductive.

I. Le parcours citoyen et la formation des personnels

Jérôme GRONDEUX rappelle que les attentats de 2015 ont hâté la mise en place de l'enseignement moral et civique, et la création d'un parcours citoyen¹⁶ construit autour de l'élève et mettant en jeu non seulement cet enseignement moral et civique, mais aussi l'ensemble des disciplines et la vie de l'établissement. Il convient de distinguer l'enseignement moral et civique, d'une demi-heure ou d'une heure et l'éducation à la citoyenneté, dont cet enseignement ne constitue qu'une pièce. Une première évaluation a été réalisée par l'Inspection générale, démontrant que ces parcours étaient réussis lorsque l'équipe de direction s'en emparait et que le sujet était évoqué en conseil d'administration et en conseil pédagogique. Par ailleurs, la mise en place d'une réserve citoyenne de l'Education nationale portait l'idée de constituer un vivier d'intervenants ayant eu une expérience dans différents domaines et qui pourraient intervenir en classe. Il ne semble cependant pas que cette initiative ait été largement utilisée jusqu'à présent. Le parcours citoyen présentait l'avantage de prendre en compte les enjeux de citoyenneté compris dans toutes les disciplines et de mettre en avant tout ce qui relève de la citoyenneté dans l'établissement. La principale difficulté rencontrée concernait le suivi de ce parcours.

Le rapport de 2019 de l'inspection générale sur la laïcité et les établissements souligne que deux catégories professionnelles sont bien formées sur la citoyenneté : les CPE et les professeurs d'histoire-géographie. La formation apparaît en revanche inégale pour les personnels de direction. La question de la formation est assez ancienne. Il y a quelques années, il était envisagé d'évaluer dans les concours de recrutement la capacité à agir en fonctionnaire, puis après 2017-2018, il avait été décidé de poser une question sur les valeurs de la République dans les concours. Pour les professeurs des écoles, la connaissance du système éducatif suppose déjà de connaître les valeurs qui structurent ce système. Les concours de recrutement sont en cours de refonte et un nouvel oral commun à tous les concours pourra inclure un questionnement sur les valeurs de la République.

Un représentant du collège syndical considère que pour créer une dynamique autour de ces sujets, il importe que les personnels de direction s'en emparent et respectent ces principes dans le cadre de leurs fonctions dans l'intérêt de ceux qu'ils dirigent.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H observe que ce sujet ne peut être appréhendé que dans une vision globale et partagée en interne et en externe. Il convient de fédérer et de faire en sorte que chaque acteur prenne sa part.

Une représentante du collège encadrement remarque qu'il faut considérer la réserve citoyenne dans son contexte, c'est-à-dire la mobilisation pour l'école de la République. Dans les déclarations des personnes intéressées, il s'agissait de suppléer l'école et de faire ce qu'elle ne pouvait pas faire. La complémentarité avec l'école était insuffisamment définie. De ce fait, le dispositif ne fonctionne plus vraiment dans les académies. La démarche partenariale existe déjà. L'école doit s'ouvrir pour montrer la diversité de ses actions, partager le portage des valeurs et aider les équipes à les construire. Pour autant, les enseignants doivent conserver la maîtrise du projet. Pour ce faire, il faut clarifier les règles d'intervention.

¹⁶ Pour aller plus loin : <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>

Une représentante du collège syndical souligne qu'avant d'être une question de pédagogie, la laïcité est une question de capacité à faire bloc et à fédérer. Il faut que tous les acteurs portent le même discours, à tous les niveaux hiérarchiques. Il convient aussi de tenir compte du conflit de loyauté. Tout ce que l'élève entend dans sa famille prime sur le discours que porte l'école. La formation initiale est déjà extrêmement chargée. Pour être efficace, cette formation doit être en adéquation avec les besoins. Il ne faudra pas oublier non plus de former les contractuels. Enfin, il faudrait envisager une formation sur les dispositifs de protection et de signalement.

Un représentant du collège syndical rappelle que les nouveaux programmes ont réduit les horaires de l'enseignement moral et civique, supprimant la possibilité de travailler en demi-groupe. Dans les INSPE, il existe différents modules de formation et il apparaîtrait pertinent d'harmoniser cette formation initiale. Il faudrait également insister sur l'établissement comme lieu de formation. Enfin, si le dispositif de réserve citoyenne est intéressant, il n'a pas bien fonctionné. Il faudrait le redynamiser et réactiver les partenaires.

Un représentant du collège syndical ajoute que l'un des fondements de l'éducation à la citoyenneté consiste à faire comprendre aux élèves qu'ils ont des droits et des devoirs. Or cette démarche s'est toujours faite, mais beaucoup d'élèves oublient aujourd'hui leurs devoirs. Les enseignants doivent être outillés pour faire face aux incivilités qui se multiplient. La solution ne réside pas forcément en un intervenant qui pourrait agir dans la classe en cas de problème.

Un représentant du collège encadrement estime que tous les acteurs doivent se rassembler autour des valeurs. Il faudrait donc former les enseignants, les personnels de direction, mais aussi l'ensemble des membres des instances comme le conseil d'administration pour lever tout doute. Le conseil d'administration traduit l'autonomie de l'établissement, qui diffère de celle du chef d'établissement. Il faudrait prévoir un débriefing de ces instances et faire en sorte que les membres se forment une compréhension commune. Lors de sa mise en place, l'instance pourrait aussi se tourner vers un intervenant extérieur pour un rappel de ces principes.

Une représentante du collège des professeurs remarque que l'enseignement moral et civique représente « le parent pauvre » de l'histoire-géographie. Les enseignants n'y sont pas formés durant leur parcours. Il ne faut pas non plus que les actions soient saupoudrées ; elles doivent avoir un sens.

II. Le rôle des institutions de l'établissement

Un représentant du collège encadrement considère que l'éducation à la citoyenneté peut être portée par des enseignements, mais aussi des dispositifs transversaux mis en œuvre dans l'établissement, sous le pilotage du chef d'établissement. Il est donc important de pouvoir faire le point sur les ressources internes et externes à l'établissement.

Le conseil d'administration a vocation à statuer sur un certain nombre d'éléments de fonctionnement pédagogique de l'établissement. S'agissant de l'éducation à la citoyenneté, deux dispositifs particuliers existent. Le comité d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC), est une instance de réflexion qui a vocation à définir les besoins au sein de la communauté éducative et à établir des réponses à ces besoins. Il joue un rôle de coordination et peut proposer des actions avec des partenaires bien identifiés. Le parcours citoyen est un programme de formation qui a vocation à s'assurer qu'au cours de son parcours, l'élève soit exposé à des actions de l'éducation à la citoyenneté. Ces dispositifs doivent être soumis à l'avis du conseil d'administration. Le conseil pédagogique a lui aussi pour rôle d'alimenter la réflexion du conseil d'administration et de s'emparer de la mise en œuvre des parcours éducatifs, comme le parcours citoyen. Chaque année, le chef d'établissement présente un rapport présentant l'ensemble des dispositifs mis en œuvre au sein de l'établissement, dont la programmation et le bilan des actions réalisées par le CESC ou dans le cadre du parcours citoyen.

Le représentant du collège encadrement précise que, dans ce contexte, l'évaluation des actions mérite sans doute d'être accentuée. Il faut se donner les moyens d'évaluer le dispositif et de poursuivre les actions entreprises au niveau national ou au niveau académique à destination des personnels de direction, afin que les chefs d'établissement soient en mesure de prendre le plus de recul possible et de participer à l'évaluation des dispositifs, notamment dans le cadre du conseil d'administration. Les valeurs de la République sont bien remises au cœur des programmes des comités d'éducation à la santé et la citoyenneté. Il conviendrait d'assurer l'articulation entre ce CESC et le parcours citoyen, de création plus récente, pour gagner en cohérence.

Jérôme GRONDEUX remarque que souvent le CESC s'intéresse plus aux questions de santé que de citoyenneté, comme l'a montré une enquête de 2018.

Une représentante du collège encadrement souligne que les actions menées dans les établissements doivent faire sens pour les élèves.

Un représentant du collège syndical confirme la nécessité de coordonner l'ensemble des actions et rappelle qu'il ne faut pas oublier le 1er degré. Le dispositif d'ensemble, en particulier les équipes académiques Valeurs de la République, a été davantage conçu à destination du 2nd degré.

Un représentant du collège des professeurs reconnaît que les directeurs d'école doivent être associés et invités au CESC. La démarche apparaît plus facile dans les réseaux d'éducation prioritaire où les équipes ont l'habitude de ce travail commun.

III. Les relations avec les parents d'élèves

Une représentante du collège encadrement indique que la circulaire de 2015 préconise le dialogue avec les parents, mais que les équipes ne s'y réfèrent qu'en situation de crise. Or le dialogue ne devrait pas se mettre en œuvre uniquement lorsqu'une crise apparaît. Pour de nombreuses familles, les valeurs de la République ne renvoient à aucune représentation sociale. Il faudrait déployer des moyens pour contribuer à la connaissance de ces valeurs au moment où les familles confient leurs enfants à l'établissement. Les temps de rentrée sont généralement consacrés à une communication assez verticale. Il faudrait réfléchir à une nouvelle manière de présenter le cadre du vivre ensemble, faire comprendre aux parents qu'ils doivent faire confiance aux équipes pour la réussite de leurs enfants. Anticiper le conflit consiste à établir un dialogue pour se forger un langage commun.

Un représentant du collège familles et élèves confirme qu'il est important de communiquer avec les parents. 81 % des parents ne voient pas l'entrée dans l'école de manière positive, puisqu'ils ne sont interpellés que pour des aspects négatifs. Il faut créer un espace de rencontre entre la communauté éducative et les familles, mais aussi avec les associations de parents d'élèves. La formation des parents est tout aussi importante que celle des enseignants, notamment les parents élus qui siègent dans les instances (conseil d'administration, conseil de classe, etc.). Il faut leur expliquer leur rôle. Parfois, certaines familles ne savent pas comment agir ou ont perdu toute confiance dans l'école. Il importe de réinstaurer ce dialogue.

Une représentante du collège syndical souligne qu'il existe parfois des relations dangereuses, une présence invasive et oppressante de certains parents d'élèves qui vont jusqu'à remettre en cause la pédagogie des enseignants. Il apparaît nécessaire de retravailler cette relation. Tous les sujets peuvent être potentiellement concernés, que ce soit les enseignements ou les valeurs de la République. Il arrive que les enseignants reçoivent des personnes qui n'ont rien à voir avec les familles et ils n'ont pas forcément les moyens de contrôler ces débordements. De ce fait, ils restent très prudents quant à l'intervention de personnes extérieures dans les classes.

Le représentant du collège familles et élèves reconnaît qu'une minorité de parents essaie de contester la pédagogie. Certaines associations de parents indépendantes se créent aussi dans des établissements à partir d'organisations pouvant être extrémistes et les fédérations ne parviennent pas à les contrôler et à faire en sorte qu'elles ne s'immiscent pas dans l'enseignement.

Un représentant du collège syndical remarque que dans l'école primaire, le dialogue avec les parents relève du quotidien. Cependant, il ne faut pas considérer le dialogue comme une négociation. De même, l'idée de former les parents implique une certaine infantilisation. Certes, les problèmes résultent d'une minorité de parents. Pour autant, il ne faut pas minimiser la situation, qui découle de la volonté de négocier sur la laïcité ou les contenus de la pédagogie. Le dialogue doit être informatif ; il ne doit pas entrer dans la compromission. Il importerait avant tout de lever l'anonymat d'une plainte des parents pour que l'enseignant puisse porter plainte en cas de diffamation.

Le représentant du collège syndical rappelle que les atteintes à la laïcité émanant des parents sont importantes (20 %) et le phénomène est en croissance. Le dialogue constitue la base du fonctionnement démocratique. Ce dialogue peut être aussi explicatif. Il faut également former les parents à la coéducation. Couper l'école des parents ne représente pas la solution.

Un représentant du collège syndical estime que l'une des sources de friction entre les enseignants et les parents d'élèves vient de la confusion entre ce qui relève de l'éducation et ce qui relève de

l'instruction. Quand un enseignant instruit l'élève, il ne peut être critiqué que par un autre professionnel. En termes d'éducation, l'enseignant n'est en revanche pas plus compétent qu'un autre.

IV. Le rôle des équipes Valeurs de la République

Une représentante du collège encadrement indique que les équipes académiques Valeurs de la République ont été mises en place en décembre 2017, avec un cahier des charges qui fixe des orientations quant à leur composition et définit leurs missions.

Différents domaines d'expertise doivent être couverts, avec une articulation entre 1er et 2nd degrés. Ces équipes ont pour objectif d'accompagner les personnels et les équipes enseignantes sur le terrain. Elles sont à l'écoute des situations pour pouvoir conseiller, aider à la résolution de problèmes ou apporter des conseils pour dérouler une action ou un enseignement. Elles peuvent aussi répondre à des situations de crise ou à des besoins en mobilisant d'autres acteurs académiques et en aidant à la formalisation des réponses à apporter aux élèves et aux familles. Elles assurent par ailleurs l'accompagnement des personnels et sont amenées à suivre les situations, se rendre sur le terrain avec eux pour trouver des solutions et les aider à reformuler et construire des actions éducatives face à des situations liées aux atteintes aux valeurs. Enfin, elles prennent part à la formation des équipes en inter-catégoriel dans les établissements et les bassins, en lien avec les conseillers 1er degré ou les DASEN, et interviennent dans les formations des IEN ou des formations spécifiques de circonscription. Grâce à leur lien avec le pôle national et l'équipe nationale Valeurs de la République, ces équipes peuvent remonter des situations, partager des expériences pour construire des réponses communes.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H demande si ces équipes Valeurs de la République pourraient s'investir dans la relation avec les parents pour poser le cadre des comportements qui sont acceptables et ceux qui ne le sont pas.

La représentante du collège encadrement indique que les équipes peuvent intervenir pour rappeler l'engagement que prennent les parents lorsqu'ils inscrivent leur enfant dans une école de la République, notamment les règles d'assiduité. Souvent, les parents signent le règlement intérieur, prennent connaissance de la charte de la laïcité sans que ces textes présentent une signification pour eux. Il faut expliciter les dispositions qu'ils portent.

La représentante du collège encadrement souscrit au principe de contractualisation avec les parents. Pour elle, former les parents ne revient pas à les infantiliser, mais à agir en commun dans le cadre qui est fixé. Des fédérations de parents d'élèves s'inscrivent dans cette démarche de former les parents pour s'assurer que, dès le départ, ils s'engagent à respecter les valeurs de la République. Il existe un vivier parmi les parents pour former d'autres parents.

Un représentant du collège syndical signale que l'appellation de ces équipes académiques diffère selon les académies. Il importerait d'uniformiser leur nom et leur composition, en s'assurant que ces équipes comprennent bien des directeurs d'école et des IEN.

La représentante du collège encadrement indique qu'il a été demandé que toutes ces équipes soient dénommées de la même manière. Des préconisations ont également été faites sur la composition, notamment l'ouverture au 1er degré. Pour autant, ces équipes s'adaptent au terrain, ce qui peut entraîner une ouverture plus ou moins grande au 1er degré.

V. Le partenariat avec les collectivités locales et les autres institutions, première approche

Un représentant du collège élus et collectivités souligne la volonté d'agir et d'assurer la cohérence entre le projet éducatif de l'Education nationale, le projet éducatif des parents et le maintien de l'ordre par la gendarmerie ou la police nationale. Pour assurer la cohérence des actions, il importe de connaître le fonctionnement des institutions. Au niveau national, la gendarmerie travaille en lien avec la DGESCO. Il convient d'assurer la visibilité et la lisibilité de leurs actions respectives. La gendarmerie peut intervenir à la fois en prévention, en sécurisation des établissements scolaires au quotidien, en gestion de crise avérée ou larvée (violence des parents, atteinte à l'image ou physique des enseignants). Le partenariat se construit par la connaissance et la confiance.

Un représentant du collège professeurs confirme qu'il est important de se connaître. Dans les petites communes, le premier représentant de l'ordre est l'agent municipal qui peut assurer une médiation. Le maire constitue aussi un partenaire essentiel, puisqu'il est responsable des locaux. En matière de prévention, la police municipale ne constitue pas forcément le meilleur interlocuteur, car il faut savoir intervenir dans une école. De ce point de vue, la gendarmerie apparaît comme un partenaire plus adapté. Des associations peuvent aussi mener des actions intéressantes en termes d'incivilités. Enfin, dans l'établissement, le CESC reste la meilleure instance pour faire remonter les situations de terrain et faire redescendre des solutions concrètes.

Un représentant du collège professeurs estime que l'aspect partenarial est important. Il s'étonne cependant de l'absence de lien avec la justice. Or le suivi des plaintes pose problème. Les enseignants n'obtiennent aucune information.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H signale qu'un représentant de la justice sera présent à la prochaine réunion.

Une représentante du collège monde associatif et économique précise que la MGEN mène deux types d'action : elle accompagne le professeur sans le remplacer, en lui fournissant des outils, des vidéos. Elle l'aide aussi lorsqu'il se trouve en difficulté, notamment en cas de problèmes de santé. La MGEN a également mis en ligne un certain nombre de vidéos vis-à-vis des élèves.

Un représentant du collège élus et collectivités indique que gendarmerie et police sont au cœur de la lutte contre toutes les formes de délinquance dans les écoles et aux abords des écoles. Il insiste sur la nécessité pour les partenaires de se connaître. Rien ne remplacera le contact humain sur des problématiques locales spécifiques. Se connaître permettra d'apporter une réponse adaptée. Depuis deux ans, la police nationale développe des « groupes de partenariat opérationnel » pour assurer un contact de proximité entre les acteurs de terrain (policiers, chefs d'établissement, bailleurs sociaux, opérateur de transport, etc.) à l'échelle d'un secteur.

Par ailleurs, 889 correspondants police et sécurité sont à l'écoute des chefs d'établissement et des enseignants sur des problématiques assez larges (harcèlement, agression sexuelle, vol, dégradation) en complément des actions spécifiques menées par la police nationale sur la sécurité routière ou les drogues.

Une représentante du collège des professeurs remarque que pour tisser des partenariats, il faut être installé dans un établissement. La création d'un réseau demande du temps, ce qui pose le problème de la mobilité des enseignants.

Jérôme GRONDEUX souligne que ce problème se pose en particulier dans les quartiers difficiles.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H ajoute que cette question de « turn-over » se pose également pour les forces de police.

Un représentant du collège syndical estime que les partenariats sont importants. Pour autant, ils doivent être bien préparés en amont. L'enseignant doit également être totalement intégré dans cette logique qui peut parfois lui échapper. Enfin, il faut s'assurer que les personnes qui interviennent partagent la même compréhension des valeurs. Or il arrive que des associations adoptent un ton très moral, voire religieux sur certains sujets.

Un représentant du collège syndical souligne que nouer des partenariats extérieurs prend du temps, car les parties prenantes doivent apprendre à se connaître. Dans le contexte actuel, il apparaît essentiel de faire un rappel de la loi.

Un représentant du collège syndical indique qu'il serait favorable à des interventions plus fréquentes de la gendarmerie ou de la police nationale dans le 1er degré pour rappeler la loi, les délits et les procédures. La démarche est également importante pour les cas d'incivilités. Il faut rappeler que les élèves ont des droits, mais qu'ils ont aussi des devoirs et que certains de leurs agissements peuvent représenter un délit.

Un représentant du collège encadrement reconnaît également la grande importance des partenariats. Il faut cependant prendre garde de ne pas imaginer les partenariats comme une solution magique. Les partenaires peuvent venir en complément de l'enseignant, ils ne doivent pas externaliser une séquence pédagogique. Il faut prendre garde au millefeuille d'actions ; les actions doivent répondre à des besoins. Il rappelle par ailleurs que des correspondants ont pour mission de relayer les problèmes des établissements avec les parquets. Les directeurs d'école se sentent également très seuls lorsqu'ils doivent faire face à des informations préoccupantes. Or si les cellules d'écoute de ces informations

préoccupantes sont là pour instruire ces informations, elles doivent aussi être connues de toutes et tous comme une cellule de conseil et d'accompagnement des personnels.

Un représentant du collège encadrement souligne le lien très fort entre l'Education nationale, les forces de l'ordre et la justice qui donne lieu à des conventions régulièrement réactualisées, y compris au niveau local. Il préconiserait des réunions d'information à l'intention des cadres, associant notamment les services des préfetures, pour revenir sur quelques fondamentaux, que ce soit la sécurisation de l'espace scolaire, la qualification des faits, etc. Des rencontres peuvent aussi être organisées entre le référent police ou gendarmerie et les équipes pédagogiques pour préciser le rôle des uns et des autres, rassurer la communauté pédagogique sur le fait que le partenariat peut être actionné au niveau de l'établissement en tant que de besoin. Un interlocuteur nouveau peut par ailleurs faire le lien avec les équipes Valeurs de la République, le directeur référent départemental, une expérimentation née de la circulaire du 28 août. Celui-ci peut jouer un rôle de conseil et capter de l'information qui contribuera à la prise de décisions au niveau départemental.

Jérôme GRONDEUX note une demande de fluidité, d'identification, de clarification des rôles de chacun.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H constate qu'il existe un nombre considérable de référents de part et d'autre et que ces référents travaillent beaucoup entre eux, sans que leurs décisions se déclinent sur le terrain. Elle estime que leurs actions mériteraient sans doute d'être déployées davantage.

VI. Les établissements face à la nouvelle donne numérique

Une représentante du collège des professeurs rappelle que les établissements scolaires sont engagés depuis un certain nombre d'années sur le numérique. De nombreux plans se sont succédé depuis les années 1970 dans les lycées. L'école primaire n'a été concernée qu'au début des années 1980. Le développement du numérique a connu différentes phases. Entre 2000 et 2015, l'Education nationale s'est lancée dans l'école numérique. La loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école a fait du numérique un axe fort. Depuis, de nombreux plans nationaux ont été mis en œuvre, mais jusqu'à présent, ils ont été principalement centrés sur l'outil. Les personnels manquent cruellement de formation. Dans les enquêtes TIC menées dans le 1er et le 2nd degré, les enseignants soulignent que les formations au numérique sont trop peu nombreuses et les quelques modules qui existent concernent les outils, mais peu la culture numérique. Des personnels peuvent se retrouver désarmés pour gérer des faits liés aux réseaux sociaux, faute de connaissance de la manière dont les élèves les utilisent. La Covid a également été un accélérateur dans l'utilisation du numérique. Tous les personnels se sont massivement emparés du numérique et les déviances et débordements se révèlent plus nombreux. Les équipes académiques ont également besoin d'élargir leurs domaines d'expertise pour s'ouvrir sur ces sujets numériques.

Le numérique est de plus en plus ancré dans les programmes. Pour autant, la formation ne suit pas, en particulier la formation initiale où le numérique est traité encore à la marge. Les personnels soulignent que l'offre est massive et qu'il devient difficile de faire le tri pour s'informer et trouver la bonne ressource pour travailler. Faute de culture numérique, des enseignants peuvent aussi se mettre en difficulté du fait d'une mauvaise connaissance. Il devient donc urgent de former les personnels pour éviter qu'ils s'exposent ou se mettent en danger. Tout ce qui relève de l'éducation au numérique, des pratiques numériques des jeunes, de l'usage des réseaux sociaux est bien souvent sous-traité au CESC. Or il est très rare que les enseignants assistent à ces séances. Enfin, les équipes mobiles de sécurité sont très sollicitées pour intervenir sur les réseaux sociaux dans les collèges. Si cette action est satisfaisante, elle se révèle très insuffisante au regard du contexte actuel.

Un représentant du collège syndical remarque que le numérique exige nécessairement une formation des personnels, mais la formation ne suffit pas. Face à des actes délictueux, il faut aussi faire respecter la loi. A l'instar du système PHAROS, il conviendrait de faire remonter efficacement les comportements déviant sur les outils numériques.

Une représentante du collège des professeurs ajoute que dans ces cas, l'enseignant ne connaît pas toujours la conduite à tenir et ignore vers qui se tourner. La présence d'un interlocuteur académique au numérique dans l'établissement peut se révéler utile, puisqu'il peut accompagner l'enseignant et se retourner vers les intervenants au niveau du rectorat. Or le numérique fait appel à de multiples acteurs. De fait, la résolution des problématiques peut prendre du temps.

Un représentant du collège syndical souligne que la multiplicité des référents ralentit aussi les procédures face à des faits délictueux. Il faut travailler sur l'efficacité et la rapidité dans les dépôts de plainte.

Une représentante du collège monde associatif et économique observe que l'école est perméable aux questions qui irriguent la société tout entière. Dans le contexte actuel, trois questions se posent à l'Education nationale. Quelle information faut-il dispenser aux professeurs sur leurs droits et leurs devoirs d'un point de vue juridique ? Quels sont les équipements fournis par l'Education nationale ? Quelles sont les réponses à apporter ? Elle a été amenée à suivre le cas de professeurs insultés sur les réseaux sociaux, de cours filmés à l'insu du professeur qui circulent sur internet et de diffusion de propos insultants ou pornographiques dans des cours en ligne.

Un autre représentant du collège élus et collectivités souligne que ces exemples plaident pour le raccourcissement des circuits. Dans un cas grave, l'enseignant doit se rapprocher de son chef d'établissement qui ne doit pas hésiter à appeler le 17 ou faire appel à son partenaire local de gendarmerie ou de police pour que la chaîne judiciaire se mette en œuvre rapidement et faire en sorte que l'enseignant se voit reconnaître immédiatement son statut de victime. Face à des faits graves, il importe de ne pas attendre quelques jours.

Un représentant du collège des professeurs remarque qu'avec le confinement, de nombreux outils ont été utilisés. Il conviendrait de centraliser et de mettre en place un outil unique, avec des identifiants élèves sécurisés pour éviter que les liens circulent sur les réseaux sociaux. De nombreux professeurs qui enseignent les « sciences numériques et technologie » (SNT) ne sont pas formés pour cela.

Un représentant du collège syndical souligne qu'il faut expliquer aux enseignants qu'ils n'ont pas commis une faute lorsqu'ils font face à des comportements déviants. Il faut les former à porter plainte, les déculpabiliser et les tranquilliser par rapport aux outils numériques, en leur proposant une formation de terrain.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H remercie les participants pour la richesse de leurs interventions. Elle les invite à apporter leurs contributions sur l'espace Tribu dédié à l'atelier.

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 3

La présidente de l'atelier, Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H accueille un nouveau représentant du collège encadrement.

Jérôme GRONDEUX précise que l'atelier sera amené à formuler trois types de propositions :

- des propositions d'information, de formation et de fluidité des dispositifs ;
- des bonnes pratiques en termes de protection ;
- des propositions d'ordre institutionnel, qui figureraient dans la loi-cadre.

Jérôme GRONDEUX signale par ailleurs une dépêche d'AEF, abordant des aspects du projet de loi sur « les séparatismes » concernant l'école. Il invite également les membres de l'atelier à prendre connaissance du rapport de l'inspection générale sur l'assassinat de Samuel Paty, qui formule un certain nombre de recommandations, tout comme le rapport de 2019 sur la laïcité.

Trois interventions d'experts sont prévues ce jour :

- Jean-Marie SALANOVA, Directeur central de la sécurité publique, Ministère de l'Intérieur
- Nathalie MOREL, Cheffe du Service zonal de Renseignement Territorial du Rhône (SZRT) à Lyon, Ministère de l'Intérieur
- Caroline GAZIOT, Magistrate – cheffe du bureau de la gestion des emplois et des carrières, Sous-direction des ressources humaines de la magistrature, Ministère de la Justice

Au-delà de ces interventions d'experts, l'atelier évoquera le dispositif « Faits établissements », la protection fonctionnelle, qui est peu connue des enseignants, les équipes mobiles de sécurité, la veille numérique et quelques éléments de réflexion générale sur la base du rapport de l'inspection générale lié à l'assassinat de Samuel Paty.

Un représentant du collège du monde associatif et économique insiste sur la nécessité de la prévention, la formation. Il importe que les personnels se dotent d'une culture juridique de base pour exercer sereinement leur métier. La période actuelle, excessivement complexe, est marquée par une forte remise en cause des personnels. L'Autonome de Solidarité Laïque a formulé des propositions au ministre suite à l'assassinat de Samuel Paty et se propose de les communiquer à l'ensemble des membres de l'atelier en amont de la dernière séance.

I. Les groupes de partenariat opérationnel (GPO)

Intervention de Jean-Marie SALANOVA, Directeur central de la sécurité publique, Direction générale de la police nationale, Ministère de l'Intérieur

Jean-Marie SALANOVA rappelle que produire de la sécurité consiste à :

- traiter des situations de délinquance (identifier l'auteur, reconstituer son histoire délinquante et transmettre le dossier à la justice) ;
- prévenir (créer les conditions pour qu'une personne ou un groupe ne bascule pas dans la délinquance) ou dissuader les passages à l'acte (mettre en œuvre des moyens techniques, humains, physiques pour empêcher le passage à l'acte) ;
- prévenir les troubles à la tranquillité publique ou rétablir la tranquillité publique ;
- travailler sur le sentiment d'insécurité (créer les conditions pour que la population ou un groupe social se sente en sécurité et puisse vivre sereinement) ;
- travailler le renseignement (identifier et suivre les personnes qui, sans être passées à l'acte, ont un comportement ou une activité qui adhère à une idéologie susceptible de troubler l'ordre social).

La production de sécurité n'est donc pas une activité hors sol ; elle consiste à mettre en œuvre des processus techniques ou recueillir de l'information au bénéfice d'une personne. La police peut identifier de son propre chef des actes ou des situations, ou des personnes (auteur ou victime), mais elle peut aussi identifier les besoins de sécurité exprimés par la population. Dans le cadre de la sécurité du quotidien, la police propose d'apporter des réponses complètes, adaptées et si possible efficaces en intervenant collégalement et en coordination avec la population et les partenaires.

Au fil du temps, la façon pour la police d'aborder sa relation avec la population a évolué. A la fin des années 1990 s'est déployée la police de proximité avec la mise en place d'une relation totalement individualisée. Ce système présente cependant un frein : il est embolisé par la lourdeur de sa mise en place et peine à dépasser l'évocation du principe. La police recueille de l'information, mais se trouve dans l'incapacité de la hiérarchiser. La police a par ailleurs mis en place des relations institutionnalisées avec les CLSPD et CISPD, les comités locaux et les comités interdépartementaux de sécurité et de prévention de la délinquance. Or ces comités réunissent un très grand nombre d'intervenants, ce qui constitue un frein à l'efficacité.

Voilà deux ans, un système à mi-chemin entre ces deux dispositifs a été mis en place : le groupe de partenariat opérationnel (GPO). Il s'agit d'aborder des situations précises, concrètes, mais dans un cadre et selon une méthode qui permet de les traiter efficacement. Le territoire a été découpé en 960 secteurs de proximité dans lesquels la police propose à la population et aux partenaires de créer un tour de table avec un nombre réduit, de 8 à 10 personnes au maximum, de représentants de chaque acteur majeur (Education nationale, bailleurs sociaux, transporteurs, représentants du monde économique, police municipale, mairie, services sociaux) et de représentants de la population pour se réunir à des échéances régulières (tous les quinze jours), pour évoquer des problématiques très concrètes qui se développent et perturbent ou inquiètent le déroulé harmonieux de la vie sur ces territoires. Ce tour de table est animé par un policier de terrain, qui connaît les problématiques du secteur concerné et les partenaires.

Dans chaque secteur de proximité, un diagnostic partagé sur la situation de l'insécurité a été mis en place. La police présente sa vision de l'insécurité et propose aux partenaires de faire part de leur propre vision. Sur la base de ce diagnostic, le tour de table commence systématiquement par l'identification des demandes de sécurité de la population et des partenaires avant une priorisation collégiale des actions à engager en réponse à ces demandes de sécurité. Il ne s'agit pas de proposer à la population ou aux partenaires de faire le travail de la police à sa place. Néanmoins, certaines situations d'insécurité peuvent trouver des solutions plus efficaces si elles sont traitées de façon coordonnée et transversale. Pour expliciter ce point, Jean-Marie SALANOVA cite l'exemple d'un rassemblement de quelques jeunes déscolarisés et désœuvrés. La dégradation des boîtes aux lettres, l'incendie de poubelles ou de voitures constituent des infractions pénales qu'il revient à la police de traiter, mais envoyer ces jeunes de 12-14 ans en prison ne résoudra pas le problème. D'autres actions peuvent se révéler plus efficaces. Lorsqu'il s'agit de travailler sur la parentalité ou de ramener les enfants à l'école, par exemple, la police n'est pas forcément l'acteur le plus adapté. De même, l'heure du ramassage des poubelles (une poubelle vide ne peut être incendiée) peut-être pensée par les représentants de la municipalité.

Ces réunions servent aussi à réaliser des bilans et comptes rendus. Il est souvent reproché à la police de ne pas suffisamment expliquer son action et le résultat de cette action. Parfois, la police ne comprend pas non plus l'action des partenaires, faute d'échange. Ces GPO constituent le lieu de cet échange. Les partenaires trouvent d'ailleurs un intérêt à ce fonctionnement, comme le prouvent les enquêtes conduites par l'Université de Savoie Mont-Blanc.

Jérôme GRONDEUX demande des précisions sur la taille des secteurs.

Jean-Marie SALANOVA rappelle que le dispositif est né de l'idée qu'il fallait déconcentrer aussi fortement que possible l'action de sécurité. De ce fait, les secteurs ont été définis localement en fonction de la nature réelle des problématiques, des réalités sociologiques, de l'activité. Certains couvrent 4 000 à 5 000 habitants, d'autres 50 à 60 000.

Une représentante du collège syndical souhaite savoir si les comptes rendus et bilans des GPO sont diffusés publiquement auprès de la population concernée.

Jean-Marie SALANOVA indique que les comptes rendus se font oralement. Chaque participant est ensuite libre de répercuter les informations dans son propre réseau. Les professions représentées ont des cultures différentes. De ce fait, un compte rendu très formaté ne constitue pas forcément l'outil le plus adapté.

Une représentante du collège encadrement demande des précisions sur la définition des priorités. Dans les quartiers Nord de Marseille, où elle travaillait entre 2012 et 2016, son établissement faisait très souvent appel à la police. Or le référent police avait indiqué à l'époque que sa priorité consistait surtout à défendre les intérêts du centre commercial Grand Littoral.

Jean-Marie SALANOVA explique qu'il a mis en place ce système à Marseille en 2017 avant de le déployer au niveau national en 2019. La hiérarchisation des actions est réalisée de manière collégiale au sein du tour de table. Ce système permet à la police de mener des actions sur-mesure. Ces petits groupes, parce qu'ils sont à taille humaine et que les participants se connaissent, trouvent systématiquement un accord.

Un représentant du collège encadrement remarque que les enseignants souhaitent être intégrés aux réflexions de ces instances. Pour assurer une acculturation collective des questions de sécurité, chaque opérateur doit réaliser un compte rendu spécifique auprès de ses personnels, surtout dans les quartiers où ces questions se posent de manière accrue. Le retour auprès des équipes dans les établissements se révèle essentiel.

Une autre représentante du collège encadrement s'interroge sur la mise en commun des situations. La communication d'informations peut soulever des problèmes éthiques, notamment lorsqu'elles peuvent être confidentielles.

Jean-Marie SALANOVA souligne qu'il faut dépasser les grand-messes où l'on évoque des situations générales, qui ne permettent pas de trouver la réponse la plus adaptée à des problèmes concrets. Ce dispositif de tour de table restreint repose sur la confiance entre des acteurs qui se connaissent.

Un représentant du collège encadrement signale que la mise en place des CLSPD en Seine-Saint-Denis s'était accompagnée de la constitution d'un groupe de suivi des mineurs réunissant les acteurs du suivi éducatif et social des enfants. La question de la communication d'informations s'était posée et la première réunion avait justement été consacrée à l'établissement d'une charte de confidentialité.

Un représentant du collège du monde associatif et économique estime que des rencontres trimestrielles doivent également se mettre en œuvre pour combler les failles et assurer la sécurité aux abords des établissements scolaires. La police joue un rôle fondamental. Cependant, les enseignants éprouvent un sentiment d'abandon et de culpabilité lorsqu'ils sont mis en cause. Les policiers doivent être formés pour faire preuve d'une écoute différente. Le problème de l'écoute de l'enfant peut également se poser.

Jean-Marie CASANOVA précise qu'il a présenté un dispositif nouveau, qui vient en complément des dispositifs existants. La police essaie d'adapter en permanence ses pratiques et la manière dont elle les met en œuvre. Ecouter un enseignant très souvent mis en cause injustement est une préoccupation. Les policiers ont l'obligation de nouer cette relation judiciaire avec l'enseignant, du fait de la plainte, mais ils doivent le faire avec toute l'humanité nécessaire. La police nationale y travaille par la formation et la supervision des policiers affectés à ce type de missions.

Intervention du Lieutenant-Colonel Denis MOTTIER, Direction générale de la gendarmerie nationale

Le Lieutenant-Colonel Denis MOTTIER rappelle que la gendarmerie assure la sécurité de 52 % de la population sur 95 % du territoire, soit 50 % des établissements scolaires en France, c'est-à-dire 38 640 établissements. L'organisation de la police est adaptée aux milieux urbains. La gendarmerie nationale s'occupe elle de territoires péri-urbains, mais aussi de territoires ruraux. Elle dispose d'une chaîne fonctionnelle de prévention intégrée, avec des correspondants territoriaux de prévention, qui constituent les référents locaux pour les établissements, le commandant de brigade, le commandant de compagnie et, au niveau central, le bureau de la sécurité publique, qui fait le lien avec l'Education nationale. Grâce à cette organisation, la gendarmerie nationale peut recueillir la parole des chefs d'établissement pour résoudre les problèmes à la source, mais elle offre aussi à l'Education nationale un interlocuteur à chaque niveau. Les membres de cette chaîne se connaissent et savent quels acteurs actionner en cas de problème, que ce soit pour assurer la prévention, la sécurité publique ou la gestion de crise.

II. La protection fonctionnelle des personnels

Intervention de Vincent BOUBA, Président de l'association Autonome de Solidarité Laïque et Francis LEC, avocat-conseil auprès de l'association

Francis LEC indique que la protection fonctionnelle repose sur l'article 11 de la loi sur le statut de la fonction publique. Le problème se pose de la réponse de l'autorité académique quand cette protection est demandée. Les enseignants doivent porter plainte. Or certains hésitent, car très rapidement après ce dépôt de plainte, ils peuvent être confrontés à la famille qui les a menacés. L'Autonome de Solidarité Laïque compte 500 000 enseignants et leur assure une protection juridique lorsque celle-ci ne leur est pas accordée. Ainsi, un recteur d'académie n'avait pas accordé la protection juridique à un enseignant victime, au sein de sa classe, d'insultes, injures, voire de menaces de la part d'un mineur. Ce mineur avait été convoqué devant le tribunal des enfants et l'enseignant voulait se porter partie civile, mais la protection juridique lui avait été refusée, au motif que le fait que l'enfant soit convoqué auprès du conseil de discipline suffisait.

Il conviendrait de préciser la définition de cette protection et accélérer la procédure. La protection juridique devrait être accordée de droit. L'article 18 de la loi contre les séparatismes prévoit une procédure de référé pour faire en sorte que ceux qui agressent les fonctionnaires sur les réseaux sociaux soient immédiatement poursuivis. Lorsqu'un fonctionnaire dépose une plainte relative à cet article 18, il devrait donc se voir accorder automatiquement la protection juridique.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H se demande s'il existe des chiffres sur le nombre de protections fonctionnelles demandées par an, le nombre de refus et le coût de cette protection.

Un représentant du collège des professeurs demande pour quelles raisons les recteurs n'accordent pas cette protection de manière automatique.

Francis LEC signale que parfois lorsque l'enseignant dépose une plainte, la famille dépose elle aussi une plainte contre l'enseignant. Dans l'attente de connaître l'issue de cette procédure, l'académie ne répond pas à la demande de protection. Or l'absence de réponse vaut refus. En général, on présume que l'enseignant a pu commettre une faute personnelle. Récemment, quelques policiers ont été mis en examen pour des violences. Comme les fonctionnaires de l'Education nationale, ils ont la possibilité d'obtenir une protection juridique. Dans un tel cas, l'enseignant n'aurait pas obtenu la protection juridique alors que dans cette affaire, les policiers l'ont obtenue immédiatement.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H reconnaît que la protection fonctionnelle est accordée assez facilement aux policiers et gendarmes, car le nombre de blessures dont sont victimes les fonctionnaires de police et de gendarmerie se compte par milliers. Elle s'étonne que la protection fonctionnelle soit si peu connue dans les établissements scolaires, y compris à des niveaux de hiérarchie élevés.

Un représentant du collège syndical indique que le SNE soutient totalement la proposition formulée par l'Autonome de Solidarité Laïque. La protection fonctionnelle est trop peu souvent accordée et la procédure se révèle très complexe. L'absence de réponse sous deux mois vaut refus. Or quand un enseignant demande une protection, l'Institution se doit de lui répondre. Si les enseignants sont rarement blessés, ils subissent malgré tout des injures et des outrages en grand nombre, ce qui peut entraîner des dégâts psychiques importants. Il faudrait donc que la protection fonctionnelle soit accordée aussi facilement aux enseignants qu'elle ne l'est aux policiers et aux gendarmes.

Le Lieutenant-Colonel Denis MOTTIER précise que la gendarmerie et la police enquêtent à charge et à décharge. Elles doivent recueillir la parole des parties et rechercher la vérité. Cette froideur peut heurter l'enseignant qui se croit dans son bon droit, mais l'impartialité est essentielle. Dans cette situation, il revient à la protection fonctionnelle de jouer le rôle de soutien psychologique. La présomption d'innocence doit être établie pour que la police et la gendarmerie puissent mener leur enquête.

Dès l'instant où un enseignant porte plainte, par exemple, une enquête est lancée. La chaîne hiérarchique de la gendarmerie prévient celle de l'Education nationale. Cette coordination très fine pourra, par sa rapidité et sa fluidité, participer plus rapidement à aider l'enseignant. Sur certains faits, l'Education nationale pourrait s'inspirer ce qui est mis en œuvre dans la police et la gendarmerie.

Francis LEC souligne que lorsqu'un enseignant est mis en cause, il est essentiel de lui préciser ce que devient la plainte. L'information mérite d'être améliorée, car les dégâts psychologiques occasionnés peuvent se révéler extrêmement importants. Quand l'Institution a connaissance d'une mise en cause, elle doit assurer la transparence et le principe du contradictoire, comme l'exige la Cour européenne des

droits de l'homme. Par ailleurs, la protection juridique ne fonctionne pas quand les enseignants veulent obtenir gain de cause sur leur carrière devant les juridictions administratives. Il faudrait donc étendre le périmètre de cette protection fonctionnelle. En effet, les enseignants sont désarmés pour la défense de leur carrière professionnelle.

Vincent BOUBA souligne que lorsqu'il est mis en cause, l'enseignant est suspendu et va vivre jusqu'à deux ou trois ans de difficultés, parfois avant que l'institution découvre qu'il n'a rien fait.

III. Le renseignement territorial

Intervention de Nathalie MOREL, Cheffe du Service zonal de Renseignement Territorial du Rhône à Lyon, Service central du renseignement territorial (SCRT)¹⁷, Ministère de l'Intérieur

Nathalie MOREL indique que le renseignement territorial est né de la disparition des renseignements généraux en 2008. Le service départemental de l'information générale (SDIG) est l'héritier des renseignements généraux, mais il apparaît très rapidement que ce nouveau service ne répond pas aux attentes du gouvernement, puisqu'il ne fait plus que de l'information et non du renseignement, une technique de recherche permettant d'obtenir des informations vérifiées. Composé majoritairement de policiers, ce service compte également des gendarmes depuis 2010. Les attentats de mars 2012 démontrent cependant que le SDIG n'a pas toutes les capacités pour assurer un renseignement de qualité. En 2014, le SDIG laisse sa place au service du renseignement territorial, qui continue d'accueillir des gendarmes.

Le service a pour mission d'assurer la recherche du renseignement, mais aussi la centralisation, l'analyse, la détection et l'anticipation des risques et des menaces qui peuvent troubler l'ordre public ou atteindre certaines personnalités ou l'Etat. Le service travaille en lien étroit avec la Direction générale de la sécurité intérieure, la Direction du renseignement militaire, la Direction générale de la sécurité extérieure et d'autres services de renseignement comme TRACFIN.

Le service repose sur une organisation thématique (santé, éducation, entreprises, fonction publique, religion, phénomènes sectaires, spécistes ou environnementaux, lutte contre la radicalisation et les problèmes séparatistes, etc.) et territoriale. Il a pour rôle de développer un maillage partenarial et géographique. Sur une entreprise, par exemple, le service nouera des contacts avec les responsables de l'entreprise (président, RH, etc.), mais aussi les syndicats représentant les salariés pour pouvoir détecter une problématique et anticiper d'éventuels conflits sociaux. Il s'attache à détecter un phénomène émergent qui peut présenter un risque pour l'Etat.

Les problèmes de radicalisation et de séparatisme font l'objet d'un traitement spécifique. Le radicalisme n'est pas seulement le fait d'une religion, mais à la suite des attentats de 2015, le renseignement s'est surtout intéressé au radicalisme lié à la religion musulmane. La radicalisation islamiste est une dérive de la religion musulmane. Au départ de l'Islam, un premier schisme s'est produit entre les Sunnites et les Chiites qui a encore des conséquences aujourd'hui dans le monde musulman. Il est d'ailleurs à l'origine de la création d'Al-Qaïda. Daesh est né d'une scission au sein d'Al-Qaïda entre ceux qui pensent qu'il faut combattre les Etats arabes qui n'appliquent pas la charia et ceux qui pensent qu'il faut combattre les Etats occidentaux qui soutiennent les Etats musulmans n'appliquant pas la charia.

Le service de renseignement territorial ne combat pas l'Islam et le monde musulman, mais les groupes radicalisés qui sèment la terreur pour faire appliquer la charia. Après le conflit en Afghanistan, la mission du service de renseignement territorial a consisté à identifier des personnes qui allaient prendre des armes contre l'Etat français. Depuis le début des conflits armés, notamment en Syrie, plus de 21 000 signalements ont été enregistrés et les services suivent actuellement 2 000 personnes à ce titre. La radicalisation est définie comme un processus impliquant une personne qui, peu à peu, va s'orienter plus ou moins inconsciemment vers une prise d'armes pour s'en prendre à l'Etat et semer la terreur.

La France est par ailleurs confrontée à un 2ème type de radicalisation, beaucoup plus insidieux, porté par des islamistes rigoristes qui ont aussi pour objectif de faire appliquer la charia dans les démocraties, mais qui utilisent tout ce qu'offre la société pour arriver au plus haut sommet de l'Etat et faire changer la loi. Cette forme de radicalisation se développe depuis les années 1990. Cet islamisme plus politique

¹⁷ Le Service central du renseignement territorial (SCRT) est, en France, le service de renseignement de la direction centrale de la Sécurité publique (DCSP), au sein de la Direction générale de la Police nationale du ministère de l'Intérieur français. Créé le 9 mai 2014, ce service succède à la Sous-direction de l'information générale (SDIG) créée en 2008.

consiste à prendre le pouvoir non par les armes, mais par les urnes et porte certaines revendications (port du voile, salles de prière, etc.). Le but reste toutefois le même : faire appliquer la charia en France.

La radicalisation constitue un processus psychologique qui atteint des personnes fragiles psychologiquement. Elle peut intervenir lors du passage de l'adolescence à l'âge adulte ou, à l'âge adulte, lors d'une perte d'emploi par exemple. Souvent, les jeunes sont approchés sur internet par une personne située de l'autre côté du globe, qui les amène à se poser des questions sur leur avenir et tout ce qui les entoure. Petit à petit, cette personne leur fait comprendre que leur vie est médiocre, parce qu'ils font partie d'une certaine élite qui ne peut être satisfaite par les Français moyens. Ils sont isolés de leurs parents, leurs amis, leurs professeurs. On leur explique que tout ce qui est véhiculé par les médias n'est que mensonge, que le « complot judéo-maçonnique » essaie de leur faire croire que les musulmans sont les méchants alors que c'est le contraire. Une société en noir et blanc, sans zone grise, est dépeinte au jeune qui est ainsi isolé et accueilli dans une nouvelle communauté. Le changement peut intervenir très rapidement. La conversion peut s'effectuer sur internet en trois clics. Elle s'accompagne d'un certain rituel de passage : changement de tenue vestimentaire, changement d'habitudes alimentaires, etc. Peu à peu, l'individu se déshumanise et cette déshumanisation s'accompagne d'une robotisation. Tout ce qui est interne à la communauté est ami. Tout ce qui est externe n'existe pas. La dernière phase du processus consiste à appeler cet « élu » à commettre un acte au nom d'Allah, c'est-à-dire tuer un être humain de sang-froid.

Ce processus psychologique est très bien rodé, avec un message spécifiquement créé pour s'adresser à des personnes dans un mal-être. Ce phénomène peut être détecté par des signaux faibles. L'Éducation nationale accueille des jeunes sur un temps long et peut pressentir ces premiers signes. L'absentéisme en particulier est très révélateur d'une démarche de radicalisation, de même que le repli sur soi, le refus d'assister à certains cours (sport, musique), la contestation du message, notamment les cours de SVT sur l'origine du monde, le corps humain, etc. L'Éducation nationale peut également être confrontée à des personnes qui s'orientent vers un Islam rigoriste à travers la contestation systématique des cours, le refus des filles d'assister à des cours avec des garçons, la victimisation. Ces personnes utilisent toutes les valeurs liées à la liberté pour les retourner à leur profit, comme en témoignent les nombreuses manifestations contre la loi sur l'interdiction du port du voile.

Confrontés à ce type de comportements, les enseignants ne sont pas seuls. Au-delà de l'institution, un partenariat est mis en place : le référent police et gendarmerie, le parquet pour les faits constitutifs d'une infraction et le renseignement territorial pour des conseils ou une levée de doute. Le traitement peut être social, administratif, disciplinaire ou pénal. Le renseignement territorial joue un rôle d'expertise, de conseil et de prévention. Il peut mener des actions de sensibilisation dans les établissements à la demande du DASEN¹⁸.

Les enseignants peuvent aussi effectuer un signalement. Lorsqu'il reçoit un signalement, le renseignement territorial examine l'environnement du jeune, sa famille, ses amis, les personnes avec lesquelles il est en relation, recherche s'il fréquente une salle de prière, si ses parents sont eux-mêmes radicalisés. S'il en ressort que le jeune représente un danger pour lui-même, il est orienté vers le centre national d'assistance et de prévention de la radicalisation (CNAPR). S'il représente un danger pour l'État, il fait l'objet d'une évaluation au sein du groupe d'évaluation départemental (qui réunit la préfecture, la police, la gendarmerie, les services pénitentiaires, etc.). En fonction du niveau potentiel de danger, le jeune peut être suivi par la DGSI, le renseignement territorial ou la gendarmerie. Aujourd'hui, 10 % des personnes ayant fait l'objet d'un signalement sont suivies. La démarche n'a pas pour but de fichier un maximum de personnes. Le fichage constitue un dispositif de prévention. Les personnes peuvent entrer du fichier et en sortir sur décision de l'autorité préfectorale.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H s'enquiert des moyens d'action dont dispose le renseignement territorial lorsqu'un enseignant est mis en cause par des personnes radicalisées.

Nathalie MOREL répond que le renseignement territorial dispose de moyens administratifs : il peut remonter les traces sur les réseaux sociaux pour déterminer l'origine de la menace. L'enseignant peut passer par la voie judiciaire, les enquêteurs retrouvant alors l'adresse IP. Si la menace n'est pas objectivée, le renseignement territorial peut assurer cette objectivation. L'UCLAT (Unité de coordination de la lutte antiterroriste) a vocation à faire l'analyse du risque sur toutes les menaces individuelles concernant des personnalités et des enseignants. Elle dispose de moyens plus importants que le renseignement territorial, notamment à l'international. Elle peut être saisie par le renseignement et la

¹⁸ Directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN ou DA-SEN)

préfecture. Si le directeur des services académiques s'inquiète d'une menace visant l'un de ses personnels, il saisira sans doute la préfecture qui se rapprochera de l'Unité.

Une représentante du collège des professeurs demande des précisions sur les quartiers de reconquête républicaine.

Nathalie MOREL répond que dans des quartiers difficiles, souvent en zone d'éducation prioritaire, un travail de police spécifique est engagé, notamment à travers des groupes de partenariat opérationnel. Il a été demandé au renseignement territorial de spécialiser des personnels qui effectuent le même travail de partenariat que les GPO du point de vue du renseignement.

Un représentant du collège élus et collectivités précise qu'il existe 48 quartiers de reconquête républicaine (QRR), dont 44 en zone police et 4 en zone gendarmerie, avec une cible de 60.

Une représentante du collège syndical observe qu'il existe de nombreux outils et moyens d'action et que tout repose sur une étape de base : le signalement. Or de nombreux enseignants ne franchissent pas cette étape pour différentes raisons. En outre, la proximité des enseignants avec les jeunes ne constitue pas toujours un atout ; elle ne permet pas de voir la menace qui enfle et peut les dépasser.

Une représentante du collège monde associatif et économique demande si le renseignement territorial est en contact avec la MIVILUDES¹⁹ pour aider les enseignants confrontés à un tel problème.

Nathalie MOREL confirme que le renseignement territorial travaille de longue date avec la MIVILUDES, puisque le service joue un rôle dans la détection des phénomènes sectaires. Le problème avec la radicalisation vient cependant de l'absence de gourou et de la volonté d'appropriation des biens d'autrui. La communauté donne aux jeunes tous les moyens nécessaires pour qu'ils partent en Syrie par exemple.

Un représentant du collège élus et collectivités signale que la MIVILUDES a rejoint très récemment le CIPDR (Comité Interministériel de Prévention de la Délinquance et de la Radicalisation).

Une représentante du collège des professeurs demande s'il existe des modules pour traiter de la question du djihad médiatique.

Nathalie MOREL observe qu'Al-Qaïda n'a pas eu le même retentissement que Daesh, qui a beaucoup plus utilisé les réseaux sociaux en concevant des profils conçus pour intéresser les jeunes. Les jeunes filles parties en Syrie avaient ainsi pour désir de venir en aide aux enfants syriens abandonnés à cause du conflit armé. Les jeunes n'ont plus aucune notion de sens critique. Il faut essayer de les raccrocher à des émotions de leur vie antérieure, lorsqu'ils étaient heureux. Or l'exercice se révèle difficile. D'ailleurs, les centres de déradicalisation n'ont pas très bien fonctionné en France. Il faut aussi les aider à développer leur sens critique pour faire face à toutes les fausses informations sur les réseaux sociaux. Ce sens critique devrait être développé d'abord par les parents. Les enseignants eux-mêmes n'en ont pas forcément le temps ni les moyens.

Un représentant du collège encadrement souligne que les acteurs de l'Education nationale sont très impliqués et professionnalisés sur le sujet, avec des référents radicalisation au niveau académique, des cellules départementales de lutte contre la radicalisation et l'accompagnement des familles. Le nombre de signalements a fortement augmenté depuis 2015 grâce à une campagne de sensibilisation des chefs d'établissement et des inspecteurs de circonscription.

IV. Le rôle de la justice

Intervention de Caroline GAZIOT, Magistrate – cheffe du bureau de la gestion des emplois et des carrières, Sous-direction des ressources humaines de la magistrature, Ministère de la Justice

Caroline GAZIOT précise que le parquet est maître de l'opportunité des poursuites. Il dispose d'un pouvoir d'appréciation de la caractérisation d'une infraction. Tous les faits signifiés au parquet ne sont donc pas poursuivis. Le parquet Mineurs a connaissance de pré-infractions qui ne donnent pas lieu à des poursuites. Pour autant il est important qu'il en ait connaissance pour avoir une appréciation fine de la délinquance sur son territoire. L'article 40 du Code de procédure pénale précise que le procureur reçoit les plaintes. Toute autorité constituée peut, quand elle connaît un phénomène criminel ou délictueux en informer le procureur qui décide des suites à donner. Il n'est pas toujours facile d'identifier

¹⁹ Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires

une infraction. Or il ne faut pas se priver d'informer le parquet, puisqu'il dispose de ce pouvoir d'appréciation.

Le parquet Mineurs prend en charge des mineurs en tant qu'auteurs et en tant que victimes. L'ordonnance de 1945 est le texte fondateur de la prise en charge des mineurs auteurs par le parquet tandis que le code civil donne à celui-ci un rôle de protection. Le parquet entretient des liens quotidiens avec les services d'enquête, sur la délinquance, mais aussi la protection des mineurs. Il travaille aussi avec l'aide sociale à l'enfance, les services pour la protection judiciaire de la jeunesse, l'Education nationale, le barreau.

Selon la taille du parquet, une section spécifique est en charge des mineurs et peut être l'interlocuteur privilégié de l'Education nationale. A Bobigny, un protocole avait ainsi été signé avec la DASEN. Le parquet entretenait des rapports quotidiens avec le proviseur de vie scolaire²⁰ qui lui adressait les informations nécessaires, avant même le dépôt de plainte ou l'ouverture d'une enquête à des fins de conseil. Un logiciel spécifique permettait aussi aux établissements d'adresser tous les signalements, soit via le proviseur de vie scolaire, soit directement auprès du parquet en cas d'urgence. Un correspondant justice avait par ailleurs été désigné par l'Education nationale pour encourager une information rapide dans les deux sens. Ces relations spécifiques existent dans les parquets les plus importants. Ce dispositif couvrait différents aspects. Aujourd'hui, le phénomène de radicalisation donne une coloration particulière à ces rapports et nécessite des liens très forts entre les établissements et le parquet.

Une représentante du collège syndical se demande comment le parquet peut répondre et faire intervenir les services de sécurité face à un cas comme celui de Samuel Paty. Il semble que chacun ait fait ce qu'il devait faire. Pour autant, ce professeur est mort. Elle se demande ce qui a pu se produire.

Caroline GAZIOT indique qu'elle ne peut entrer dans le détail de cette procédure.

Un représentant du collège encadrement confirme l'articulation très étroite qui existe entre le parquet de Bobigny et la DSDEN de Seine-Saint-Denis. Il importe d'évaluer la place du correspondant justice. Les liens entre le parquet et la DSDEN sont quotidiens, que ce soit sur la protection de l'enfance ou sur des situations que peuvent vivre les personnels. Cette proximité peut d'ailleurs conduire l'Education nationale à accompagner un enseignant victime d'infraction pénale lors du procès.

Caroline GAZIOT ajoute que ces relations permettent, dans le cadre d'un suivi administratif, de discuter de tous les faits qui ne donnent pas lieu à l'intervention des services d'enquête et de la justice.

Le parquet national antiterroriste intervient dès lors qu'il estime que les faits entrent dans sa compétence. Au-delà de l'échelon national, des magistrats délégués sont désignés dans 13 parquets et un référent terrorisme et radicalisation est présent dans les autres parquets pour traiter des phénomènes qui peuvent être signalés au titre de la radicalisation.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H constate que dans des départements particulièrement sensibles, pour répondre à des problématiques anciennes, tous les acteurs se sont mis en ordre de marche. En Seine-Saint-Denis, par exemple, les acteurs ont noué des relations. Ces bonnes pratiques mériteraient d'être développées. Localement, des stratégies de collaboration se mettent en place de manière efficace, mais elles n'érigent pas des barrières infranchissables.

Un représentant du collège syndical s'enquiert des axes d'amélioration pour éviter que malgré la collaboration qui semble exister de tels actes se reproduisent.

Caroline GAZIOT reconnaît que les phénomènes terroristes récents ont démontré que malgré des alertes et des suivis, le fait avait pu être commis. Le délai de transmission de l'information est primordial et il peut toujours être amélioré. Aujourd'hui, cette transmission est immédiate, mais il est difficile de prévenir un comportement individuel. Tous les systèmes de suivi et de prévention ne permettront pas d'anticiper les intentions du criminel. Il importe que la chaîne se mette en place dès qu'un fait est signalé, même si elle ne permettra pas d'empêcher tous les attentats.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H souligne que la détection est encore plus complexe lorsqu'il s'agit d'un individu seul.

Jérôme GRONDEUX note l'importance des niveaux de l'établissement et du DASEN.

²⁰ Le proviseur vie scolaire assure des missions de conseiller technique auprès du directeur académique pour toutes les questions qui concernent la vie Scolaire et la vie des établissements.

V. L'application « Faits établissements »

Intervention d'une représentante du collège encadrement, IA-IPR référent Valeurs de la République

La représentante du collège encadrement explique que « Faits établissements » est une application nationale permettant de renseigner les atteintes aux valeurs de la République, les atteintes aux personnes (violences, harcèlement), les atteintes à la sécurité et au climat scolaire (intrusion, port d'arme, détention de stupéfiants) et les atteintes aux biens (dégradation, vol, incendie). Ceux qui saisissent le plus sont, dans le 1er degré, le directeur d'école ou l'IEN, et dans le 2nd degré le chef d'établissement ou son adjoint.

Le niveau 1 correspond à un fait préoccupant, mais qui ne nécessite pas de transmission. Le fait reste au niveau de l'établissement. Les niveaux 2 (fait grave) et 3 (fait d'une extrême gravité) déclenchent une remontée hiérarchique et donnent lieu à une alerte auprès du DASEN et de toutes les personnes qui ont accès à l'application (correspondant justice, responsable de l'équipe mobile de sécurité, inspecteur ou proviseur vie scolaire, référent laïcité, référent radicalisation, etc.). En cas d'extrême gravité, le déclarant va prévenir son supérieur hiérarchique et l'information peut remonter jusqu'au cabinet du ministre assez rapidement. Les faits sont classés selon une nomenclature.

Le déclarant doit saisir son nom, son prénom et son statut, la catégorie et la date de l'événement. Il est également possible d'indiquer que la date de l'événement est incertaine. Il résume le fait de manière plus ou moins détaillée. Le déclarant peut mentionner une relation avec un fait antérieur. Sont déclarés la victime et l'auteur présumés avec leur qualité. Des suites sont données au niveau de l'école ou de l'établissement pour permettre le suivi. En cas de menace, le fait est automatiquement transmis au procureur pour un conseil et des suites à donner. A partir du niveau 2, les faits remontent au département et à l'académie. Le suivi avec les services de sécurité et la justice est assuré au niveau du département.

Jérôme GRONDEUX s'enquiert du mode d'intervention des équipes Valeurs de la République une fois le fait signalé.

La représentante du collège encadrement précise que la cellule de veille analyse des remontées journalières de faits et vérifie s'il faut aller plus loin dans le suivi, en demandant des compléments d'informations aux établissements et en déterminant s'il faut intervenir et comment. La cellule de veille réunit le directeur de cabinet, le référent radicalisation, le conseiller technique établissement vie scolaire ou le référent académique selon la nature des faits. Chaque acteur mène des investigations dans son domaine pour trouver des faits complémentaires. La difficulté peut venir de la rédaction du fait établissement. Soit la rédaction est très courte, soit le déclarant synthétise des informations d'une temporalité différente, qui induisent une analyse différente de la réalité. Cette synthèse peut constituer un frein à l'analyse. La cellule entre donc en dialogue avec le déclarant pour obtenir des éléments complémentaires. Elle se déplace aussi pour évaluer la situation, accompagner les personnes, rappeler les procédures, etc.

Une représentante du collège syndical demande s'il existe des chiffres sur le nombre de signalements et les retours.

La représentante du collège encadrement signale qu'un travail est mené sur les données des faits de niveaux 2 et 3. En complément des enquêtes vie scolaire, des analyses sont effectuées pour déterminer les actions de formation, notamment dans le domaine de la prévention de la radicalisation ou les situations de violence.

Jérôme GRONDEUX ajoute que quelques éléments chiffrés figurent dans le rapport de 2019 sur les faits 2018. Depuis l'attentat, les signalements ont fortement augmenté.

Un représentant du collège syndical demande s'il est possible d'appréhender l'écart entre les faits déclarés et la réalité.

Jérôme GRONDEUX en doute. Par le passé, les chefs d'établissement hésitaient à déclarer des faits de peur de stigmatiser leur établissement ou d'être vus comme incapables de gérer celui-ci.

Un autre représentant du collège encadrement confirme qu'il est impossible d'apprécier cet écart. Cependant il peut s'avérer intéressant de croiser le nombre de signalements et le nombre de conseils de discipline, car cela permet de questionner la pratique du signalement dans un établissement. Des conseils de discipline doivent s'accompagner de signalements. Un signalement ne vise pas à

stigmatiser un pilotage ou un établissement ; il constitue un devoir au service du pilotage opérationnel et des personnels.

Un autre représentant du collège encadrement signale qu'à Mayotte, les phénomènes de violence sont nombreux aux abords des établissements. Or l'application ne prend en compte que les phénomènes observés dans l'établissement.

La représentante du collège encadrement signale que les faits constatés aux abords des établissements peuvent eux aussi être déclarés dans l'application, y compris les affrontements entre des parents d'élèves si les élèves ont assisté à ces situations de violence. De la même manière peuvent être déclarés des événements consécutifs à des échanges sur les réseaux sociaux dès lors qu'ils ont des conséquences dans l'établissement.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H observe que selon le rapport de l'inspection générale, 50 % des faits qui remontent n'entrent dans aucune des quatre catégories prévues et demande s'il ne faudrait pas modifier les catégories existantes.

La représentante du collège encadrement précise que ce pourcentage concerne les atteintes à la laïcité et non les faits établissements. Le rapport évaluait le fonctionnement des équipes Valeurs de la République et a repris les bilans trimestriels que ces équipes remontent au pôle national. Ces deux dispositifs permettent de toucher différents personnels. L'adresse dédiée permet l'expression de questions de manière directe à l'équipe alors que faits établissements est renseigné par les équipes de direction. Or ce lien direct avec les personnels est précieux. Les personnels peuvent poser des questions sans passer par la voie hiérarchique.

Un représentant du collège syndical s'interroge sur l'opportunité de laisser à tous les personnels la possibilité de déclarer un fait établissement. Le fait que les personnels n'aient pas l'accès à l'application peut ralentir les signalements alors qu'ils peuvent contacter les équipes Valeurs de la République par un autre biais. Il importe aussi de rappeler que l'application ne permet pas de porter plainte et qu'il faut inciter l'agent à le faire immédiatement. Dans le système PHAROS²¹, le signalement est reçu directement par les services de police et de justice.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H précise que le système PHAROS traite le signalement pour le réorienter vers les services compétents qui réaliseront l'enquête. Elle souligne qu'en droit la plainte est toujours individuelle. Un enseignant qui s'estime victime devra personnellement déposer plainte à la police ou la gendarmerie. Il doit donc être incité à le faire dès lors qu'une infraction a été commise.

Un représentant du collège syndical signale que toutes les saisies des équipes ne sont pas des atteintes aux valeurs de la République. Il peut aussi s'agir de demandes de conseils. Lorsque l'atteinte nécessite un dépôt de plainte, l'équipe conseille systématiquement à l'agent de le faire.

Le Lieutenant-Colonel Denis MOTTIER estime qu'il importe de gagner en réactivité. Même si la plainte est individuelle, il est possible d'orienter l'agent et, pour des faits graves, de dénoncer ces faits aux services compétents via l'article 40 du Code de Procédure Pénale. Pour les faits aux abords de l'établissement, le signalement du chef d'établissement peut faire l'objet d'un avis au responsable de la sécurité publique locale en citant le lieu, mais sans préciser forcément toutes les circonstances. Par ailleurs, sur une période de trois à six mois, il faudrait dresser le bilan de l'ensemble des faits pour orienter les politiques de prévention de la délinquance pour traiter des phénomènes en germe sur le fond.

Une représentante du collège syndical remarque que le fait de réserver « faits établissements » au seul chef de l'établissement ne va pas dans le sens de la fluidité. Le chef d'établissement peut d'ailleurs jouer un rôle discutable dans l'atteinte. L'application devrait, à l'image du registre de santé et de sécurité au travail, être ouverte et accessible à tous.

La représentante du collège encadrement précise que les équipes Valeurs de la République peuvent être saisies par tous. La cellule de veille peut accompagner le chef d'établissement dans ses démarches. Lors d'un dépôt de plainte, le suivi s'effectue entre le DASEN, le cabinet du préfet et le procureur. L'équipe essaie d'établir le contact le plus immédiat dès qu'une information est donnée. La protection fonctionnelle reste aussi assez mal connue. Il importe de rappeler la procédure pour la protection des personnels.

²¹ Plateforme d'Harmonisation, d'Analyse, de Recoupement et d'Orientation des Signalements

VI. Les équipes mobiles de sécurité

Intervention d'un représentant du collège encadrement, IA-IPR-EVS²², responsable des équipes mobiles de sécurité (EMS) d'une académie

Le représentant du collège encadrement précise que la structuration des équipes mobiles de sécurité (EMS) peut différer sur le territoire. Ces équipes ont été constituées il y a 11 ans. Sur son académie, elles sont pilotées par un représentant de l'Education nationale, un IA-IPR, ce qui permet de travailler l'identité même de ces équipes qui œuvrent au quotidien avec un certain nombre de partenaires sans être confondues avec eux.

Les équipes sont composées d'un pôle d'intervention sécurité et d'un pôle climat scolaire et soutien psychologique.

Le pôle d'intervention sécurité est chargé des missions de sécurité physique liées à des phénomènes de violence scolaire ou des alertes émanant du cabinet, de la préfecture, des établissements et même des enseignants. Il intervient sur des intrusions, mais peut aussi jouer un rôle préventif, lorsqu'il reçoit des alertes du terrain ou des réseaux sociaux, avec de la prévention sur site, toujours en lien avec la police. Il est composé de 35 agents de sécurité, dont 75-80 % ont exercé des responsabilités dans le monde de l'animation dans des villes ou au sein de l'Education nationale. Une expérience de la sécurité n'est pas forcément privilégiée lors du recrutement, car ces personnes sont avant tout des médiateurs scolaires.

Le pôle climat scolaire et soutien psychologique est composé de 20 personnes (conseillers principaux d'éducation, éducateurs spécialisés, psychologues cliniciens spécialisés dans les traumatismes) et intervient en prévention ou en gestion de crise. Les équipes de ce pôle interviennent sur une cinquantaine de décès par an, toutes causes confondues, de personnels ou d'élèves. Elles peuvent aussi intervenir sur des situations graves dont les retentissements sont tout aussi importants. Ces équipes travaillent avec les commissariats, les pompiers, la cellule médicale d'urgence psychologique. Depuis un an et demi, les liens internes avec les rectorats se renforcent. A ce titre, ces équipes ont pu, en lien avec la protection fonctionnelle, rediriger un personnel vers un autre service plus compétent. Ce pôle a pu apporter son soutien dans les établissements de son académie dans lesquels Samuel Paty avait enseigné.

La veille numérique constitue aussi un point fondamental. Dans l'académie, une personne est dédiée à la veille sur les réseaux sociaux. Si les équipes constatent une montée en puissance du phénomène, elles peuvent alerter les forces de l'ordre ou sécuriser des écoles en particulier, notamment pour protéger un personnel en danger.

Jérôme GRONDEUX demande si ces équipes mobiles de sécurité et les équipes valeurs de la République ne viennent pas parfois en doublon.

Le représentant du collège encadrement signale qu'il est à la fois conseiller sécurité du recteur et responsable de l'équipe mobile de sécurité, ce qui lui permet de travailler en lien étroit avec les équipes Valeurs de la République.

Un autre représentant du collège encadrement signale qu'à Mayotte, l'intervention des EMS est complétée sur le terrain par des opérations de médiation scolaire menées par des jeunes formés par les brigades de prévention de la délinquance et de la jeunesse. Cette démarche fonctionne plutôt bien.

Une autre représentante du collège encadrement estime que les équipes mobiles de sécurité et les équipes Valeurs de la République mènent une action complémentaire sur le terrain pour l'aide et l'accompagnement.

Jérôme GRONDEUX souligne qu'il faudrait donner plus de visibilité au rôle de chacun de ces acteurs.

Une représentante du collège des professeurs confirme que ces dispositifs sont assez peu connus des personnels.

Une représentante du collège monde associatif et économique note que cette question de la formation/information et des médias pour porter à la connaissance des personnels ces dispositifs revient dans les échanges de l'atelier.

²² Inspecteurs d'académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux - Etablissement et Vie Scolaire

VII. La veille numérique

Intervention d'une représentante du collège encadrement, Coordinatrice académique CLEMI²³ dans une académie

La représentante du collège encadrement rappelle que la veille informationnelle représente l'ensemble des stratégies mises en place pour rester informé en y consacrant le moins de temps possible et en utilisant des dispositifs informatisés. Il est important de bien définir son périmètre de veille, en croisant avec les travaux scientifiques. La veille est intéressante en ce qu'elle permet d'anticiper certains événements. Elle permet aussi de gagner énormément de temps.

La veille permet de se positionner en prévention plutôt qu'en réaction, en outillant les personnels au lieu d'agir dans l'urgence. Elle s'inscrit dans un temps long et n'a pas de fin. De fait, l'exercice peut apparaître extrêmement contraignant. Un travail de veille doit être bien circonscrit. Il est également très important de trouver les sources, collecter les données, les sélectionner et les évaluer, en éliminant les contenus non pertinents. Enfin, le travail de veille s'accompagne nécessairement d'un travail dit de curation : il faut en effet donner à voir les résultats du travail de veille.

Différentes stratégies sont possibles en matière de veille :

- la veille en mode « cible » exige un travail de surveillance quotidien sur des sources préalablement identifiées, institutionnelles ou non ;
- la veille en mode « radar » consiste à scruter le web et les réseaux sociaux par des requêtes.

Deux méthodes peuvent être utilisées :

- la méthode « pool » vise à rechercher des informations via les moteurs de recherche généralistes ou thématiques et les méta-moteurs ;
- la méthode « push » consiste à attendre que l'information arrive à soi.

Pour mener ce travail, il faut se construire un environnement de veille. Plutôt que des actions de lutte (« de-bunking »), il apparaît aujourd'hui important de faire de la prévention (« pre-bunking »), en agissant avant qu'un contenu devienne viral, comme le font les Anglo-Saxons. Au Royaume-Uni et en Allemagne, l'éducation aux médias et à l'information (EMI) est une matière à part entière dès les petites classes et non un enseignement transversal comme en France. De par cette organisation, moins de 50 % des enfants en France ont fait de l'EMI au cours de leur scolarité. Un effort plus important devrait être consenti en la matière, car cela permettrait d'outiller les élèves et les sensibiliser davantage à la manipulation de l'information, d'autant que cette désinformation peut servir à embrigader les esprits. Il importe aussi de mieux former les personnels. Les jeunes utilisent très largement des réseaux comme TikTok et Instagram. Or sans une sensibilisation, des signaux faibles peuvent passer inaperçus.

Une représentante du collège monde associatif et économique signale qu'elle a été amenée à encourager les professeurs à créer leur propre veille en créant des alertes Google sur leur nom ou en surveillant les réseaux sociaux. Il serait intéressant de regarder l'aide effective que peut apporter l'Education nationale pour obtenir la suppression de messages problématiques.

La représentante du collège encadrement reconnaît qu'il est possible de rechercher son nom sur les moteurs de recherche. Elle émet en revanche plus de réserves sur la création par les professeurs de leur propre compte sur les réseaux sociaux. Certains ne le souhaitent pas. Elle signale par ailleurs que des espaces numériques qui ne relèvent pas des réseaux sociaux peuvent aussi être utilisés pour diffuser des discours qui vont à l'encontre des valeurs de la République

Un autre représentant du collège encadrement demande à qui est destiné le travail de curation.

La représentante du collège encadrement répond qu'elle fait remonter le fruit de sa veille aux référents académiques Laïcité et Valeurs de la République.

Un représentant du collège syndical remarque que les réseaux complotistes tiennent exactement le même discours à l'égard des informations officielles, ce qui complique la démarche que peut mener l'Education nationale en la matière.

²³ Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information

La représentante du collège encadrement rappelle que de nombreuses actions ont quand même été menées dans les écoles, collèges et lycées après les attentats de 2015 sur le complotisme. Les théories du complot ne sont qu'une catégorie de désinformation et les autres catégories provoquent les mêmes dégâts. Il ne faut pas se focaliser sur une forme. Les chercheurs parlent même de « trouble informationnel ». Le contexte est également important : il faut déterminer ce qui pousse certaines personnes à adhérer à ces fausses informations.

Jérôme GRONDEUX demande si la technique de veille est opérationnelle pour les prises à parti nominales des enseignants sur les réseaux sociaux et si le travail de veille mené en lien avec les équipes mobiles de sécurité et les équipes Valeurs de la République représente une spécificité de l'académie d'Orléans-Tours ou s'il est généralisé. Enfin, il s'enquiert du niveau auquel ce travail de veille doit être mené.

La représentante du collège encadrement répond qu'un travail de veille sur des personnes victimes de menaces peut se révéler intéressant pour identifier de potentiels risques. Sur Facebook, les menaces laissent des traces. Sur des réseaux où les messages sont éphémères, en revanche, comme Snapchat, la tâche est plus difficile. Ce travail est mené dans d'autres académies. Ce travail est essentiel, mais il est quand même chronophage. Il devient donc impératif d'y dédier une personne, comme sur Créteil. Il importerait aussi que ce travail de veille soit réalisé à tous les niveaux. Quand un fait est découvert sur les réseaux sociaux au niveau des écoles, bien souvent, il remonte au niveau académique, mais il faudrait que les conseillers pédagogiques ou les IEN soient formés, car ils se sentent démunis. Au niveau académique il faudrait mener un travail de veille sur des sujets de fond, comme le djihad médiatique, dont les résultats seraient diffusés au niveau des départements.

Jérôme GRONDEUX demande s'il ne faudrait pas créer une alerte spécifique sur les enseignants mis en cause avec des cours filmés et diffusés sur les réseaux.

La représentante du collège encadrement indique qu'elle a identifié de nombreux dérapages sur TikTok avec des vidéos prises en classe ou dans des temps hybrides, qui pourraient nuire à l'image de l'enseignant. Elle constate aussi que certains enseignants réalisent aujourd'hui des vidéos en classe avec leurs élèves. TikTok est utilisé par certains mouvements qui vont à l'encontre des Valeurs de la République.

Une représentante du collège monde associatif et économique estime que le développement des nouveaux outils pose un problème général de droit à l'image et soulève la question du rappel des droits et devoirs de chacun.

Jérôme GRONDEUX ajoute que certains enseignants peuvent s'exposer indirectement sur les réseaux sociaux sans penser à mal.

Une représentante du collège syndical se demande si l'interdiction totale du téléphone portable à l'école, sans aucune dérogation, ne permettrait pas d'améliorer la situation.

La représentante du collège encadrement indique que le code de l'éducation interdit l'usage du téléphone en dehors des activités d'enseignement. Il est possible de l'utiliser dans les activités d'enseignement si le règlement intérieur le prévoit. Elle doute cependant qu'une interdiction totale constituerait la bonne solution. Au lycée, par exemple, le téléphone peut être utilisé pour des activités d'enseignement.

Un représentant du collège syndical s'enquiert du protocole demandé par le ministre après l'affaire Jean Willot, un instituteur qui s'était suicidé en mars 2019 après avoir été accusé à tort.

Jérôme GRONDEUX propose de rechercher de l'information sur le sujet.

Une représentante du collège syndical souligne le besoin de systématisation de la protection fonctionnelle et d'automatisation de certaines procédures, et ce, dès le signalement. Les professeurs ont parfois trop de proximité pour faire un signalement sur ce qu'ils pensent être à tort une erreur de jeunesse, un propos un peu maladroit, sans prendre la mesure de la menace que ce comportement peut induire.

Une représentante du collège monde associatif et économique suggère la mise en place d'un kit « nouvel enseignant ».

Un représentant du collège des professeurs suggère que les formations initiales intègrent un point normalisé sur les dispositifs existants.

Jérôme GRONDEUX remarque que la formation ne touche pas l'ensemble des enseignants, contrairement à l'information. Il signale que la réforme des CAPES et CAPLP, ainsi que le concours de professeur des écoles prévoient un oral pour interroger la motivation du candidat, les valeurs de la République et la connaissance du système scolaire. Il faut déterminer le moment le plus opportun pour cela.

Un représentant du collège des professeurs estime que les enseignants sont vraiment confrontés aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer lorsqu'ils sont en stage.

Une représentante du collège monde associatif et économique note que cela demanderait peut-être une évaluation de l'épreuve "Agir en fonctionnaire".

Une représentante du collège des professeurs précise que les professeurs stagiaires sont évalués lors des visites sur "Faire partager les valeurs de la République".

Une représentante du collège syndical remarque que la formation initiale est déjà très chargée.

Un représentant du collège encadrement signale que les établissements scolaires accueillent de plus en plus de contractuels qui ne bénéficient pas de la formation initiale. Or il ne faut pas les oublier. Par ailleurs, il rappelle l'existence de dispositifs pertinents comme le PPMS²⁴, le document unique, ou des instances comme le CHSCT²⁵ qui mériteraient d'être plus utilisés. En Guyane ou à Mayotte, les élèves sont aussi mis à contribution dans la médiation pour aider à anticiper les actes de violence.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H reconnaît que les élèves ont pour l'instant été assez absents des débats de cet atelier. Il existe sans doute des dispositifs qui pourraient être valorisés pour faire des élèves des sujets libres et éclairés. Elle remercie les membres de l'atelier et les invite à envoyer des propositions concrètes d'ici la prochaine séance.

²⁴ Plan particulier de mise en sûreté

²⁵ Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE 4

La présidente de l'atelier, Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H exprime ses vœux à l'ensemble des membres de l'atelier. La réunion de ce jour vise à présenter la synthèse des travaux et formuler un certain nombre de propositions.

Jérôme GRONDEUX précise que le document envoyé aux membres en prévision de cette séance constitue un document de travail. Au fil des précédentes réunions ont émergé des questions d'explicitation, d'information, de formation, de fluidité institutionnelle. Il existe un très grand nombre de dispositifs et d'intervenants et il apparaît important pour tous les acteurs de connaître ces dispositifs pour pouvoir s'en saisir.

I. Améliorer les conditions de la mise en œuvre de la mission de l'École sur la transmission et le partage des valeurs de la République

Proposition 1 – Rendre plus explicite la mission de l'école porteuse des valeurs de la République

Jérôme GRONDEUX indique qu'il apparaît important que l'éducation à la citoyenneté et ses dimensions soient évoquées dans la réunion de rentrée. Il convient de s'assurer que tous les personnels disposent de l'information, et ce, chaque année.

Une représentante du collège encadrement estime que l'information doit être donnée aux nouveaux personnels qui arrivent dans l'établissement. Les projets portant ces valeurs, menés dans les différentes disciplines peuvent également être présentés en conseil pédagogique. Il faut en faire un moment dynamique, à l'opposé du rappel des consignes de sécurité, auquel plus personne ne prête attention.

Une représentante du collège syndical observe que la réunion de rentrée ne concerne que les personnels. Or c'est plutôt chez les parents que ces valeurs font défaut, comme en témoignent certains comportements. Il faudrait donc les inclure dans ce rappel.

Jérôme GRONDEUX s'enquiert du moment adéquat pour porter cette information auprès des parents d'élèves.

Un représentant du collège familles et élèves remarque qu'il faudrait toucher un grand nombre de parents, en essayant avant tout d'aller chercher ceux qui ne viennent jamais pour leur montrer les règles qu'ils doivent respecter. De ce point de vue, les associations et fédérations de parents ont un rôle à jouer pour attirer les parents dans ces réunions. La réunion de rentrée pourrait par exemple être suivie par une réunion de l'association présente dans l'établissement, car les discussions entre pairs peuvent conforter la démarche.

Un représentant du collège encadrement estime qu'il faut donner à cette démarche une dimension très solennelle tout en l'inscrivant dans le temps long de l'année scolaire. La réunion de rentrée ne touche certes pas tous les parents, mais elle en touche un certain nombre. Les fédérations et associations de parents doivent aussi être associées. Cette réunion doit permettre de tenir un discours institutionnel porté par tous. En parallèle, il faut organiser, dans l'établissement, une veille sur les faits relatifs aux valeurs de la République assurée par une émanation du conseil pédagogique, en lien avec le groupe de prévention du décrochage scolaire. Les entraves aux valeurs de la République et à la laïcité constituent selon lui des signaux de décrochage scolaire. Il faut assurer la récurrence de l'information sur ces valeurs par des réunions qui ponctuent l'année.

Un représentant du collège syndical confirme qu'il faut essayer de toucher les parents qui s'investissent moins. Or les enseignants peuvent proposer, expliquer, mais si les parents ne partagent pas ces valeurs et ne souhaitent pas s'investir, ils restent impuissants.

Une représentante du collège des professeurs remarque que le format de la réunion de rentrée n'est pas toujours adapté. Pour parler laïcité et valeurs de la République, il faudrait d'abord rétablir un lien de confiance avec certains parents, les faire revenir à l'école. Plutôt qu'un discours descendant que les parents peuvent considérer comme moralisateur, il faudrait prévoir des actions autour des valeurs et donner à voir aux parents ce que leurs enfants font et la façon dont ces valeurs sont traitées en classe.

Un représentant du collège des professeurs estime que les meilleurs moments pour réaliser cette démarche se situent à la fin du 1er trimestre, à la fin de l'année, lors de l'inscription et lors des journées portes ouvertes de l'établissement.

Une représentante du collège syndical observe qu'il faut énoncer clairement les règles et le cadre. Parfois, les parents peuvent pécher par ignorance. Il ne s'agit pas de les former, mais de leur rappeler ce qu'ils risquent lorsqu'ils adoptent des comportements qui outrepassent les règles. Il faut adopter un discours plus ferme par rapport à cette autorité.

Une représentante du collège encadrement considère qu'un tel rappel des règles lors de réunions solennelles ne s'inscrit pas dans une démarche de co-éducation, mais une démarche descendante. A aucun moment les parents ne sont responsabilisés.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H estime que les deux démarches ne sont pas contradictoires. Peuvent coexister des moments solennels pour rappeler les règles de manière un peu ferme et des moments d'explication, de partage et d'interaction avec les parents.

Une représentante du collège des professeurs souligne que l'établissement doit « faire cité ». Les personnels peuvent sortir des murs de l'établissement, se rendre dans des associations de quartier pour des temps organisés avec des familles, où ils peuvent rencontrer des parents qui ne viennent jamais dans l'établissement. Ce travail s'inscrit sur un temps long, mais il permet de renouer des liens de confiance et de faire revenir les familles dans l'établissement, de leur faire partager des valeurs qu'a priori elles ne partageaient pas.

Un représentant du collège encadrement confirme que ces deux approches ne sont pas antinomiques. Il estime qu'un discours de rentrée un peu fort n'est pas moralisateur ou clivant, mais rassembleur. La question de la laïcité concerne tout le monde. Il paraît opportun de combiner un discours institutionnel porté par la direction et ses équipes, des actions pédagogiques en classe et une veille. Lier cette action à des instances existantes permet au directeur de ne pas rester seul.

Jérôme GRONDEUX signale que deux autres ateliers du Grenelle ont formulé l'idée de solenniser l'entrée dans le métier lors de la titularisation. La question des valeurs de la République pourrait s'inscrire dans cette démarche.

Un représentant du collège des professeurs approuve l'idée de la remise d'une carte professionnelle aux nouveaux enseignants.

Une représentante du collège du monde associatif et économique reconnaît l'intérêt de cette démarche qui viendrait concrétiser la nouvelle identité de l'enseignant. Cette « cérémonie » pourrait aussi constituer une occasion de donner une sorte de document.

Un représentant du collège encadrement souligne la nécessité de développer la culture d'entreprise et le sentiment d'appartenance.

Une représentante du collège syndical reconnaît que ce moment solennel permettrait de prendre conscience des valeurs portées et de concrétiser la mission de l'enseignant. Pour autant, cette démarche ne va pas régler les problèmes de laïcité observés parmi les usagers, qui ne résultent pas d'un problème d'appartenance des personnels. Cette représentante du collège des syndicats estime que l'article 1 de la loi Blanquer stigmatise déjà les professeurs en installant un doute sur leur engagement. Faire de ce moment solennel un engagement à porter des valeurs et les respecter passerait, selon elle, à côté de la problématique.

Jérôme GRONDEUX rappelle qu'il s'agit de faire en sorte que les enseignants ne portent pas seuls les valeurs de la République.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H ajoute que ce moment peut favoriser le développement de la culture d'entreprise et du sentiment d'appartenance.

Un représentant du collège syndical estime que le fait que les professeurs soient assermentés pourrait constituer un élément fort vis-à-vis des parents et donner aux enseignants un poids plus fort.

Jérôme GRONDEUX indique qu'il faut également faire ressortir les valeurs de la République dans tous les enseignements pour faire en sorte que les enseignants d'histoire-géographie ne soient pas les seuls à enseigner ces valeurs. Il ne s'agit pas d'ajouter des éléments sur les valeurs dans les programmes, mais de mettre en relief ce qui concourt à l'éducation à la citoyenneté dans chaque discipline.

Un représentant du collège syndical remarque que c'est déjà le cas dans l'enseignement primaire. Dans le secondaire, en revanche, il faudra préciser les attentes vis-à-vis des enseignants.

Jérôme GRONDEUX précise qu'il ne s'agit pas de parler constamment des valeurs, mais de montrer en quoi l'enseignement contribue à la citoyenneté. L'esprit critique fait partie de la citoyenneté. Parfois, les enseignants eux-mêmes ignorent que leur discipline participe de l'éducation à la citoyenneté. Il faut le leur rappeler tout en le rappelant aux élèves.

Une représentante du collège des professeurs remarque que certains jeunes débutants dans le métier éprouvent des difficultés à comprendre en quoi ils ont un rôle à jouer dans l'éducation à la citoyenneté, ne serait-ce que par leur posture professionnelle ou leurs choix. Parfois, ils véhiculent inconsciemment des stéréotypes dans leur gestion de classe. Or faire vivre les valeurs de la République passe aussi à travers ses choix pédagogiques, sa posture professionnelle.

Jérôme GRONDEUX signale que d'autres ateliers ont souligné le besoin de redéfinir le projet d'établissement, le rendre plus visible, plus clair, et se demande si les valeurs de la République et la citoyenneté doivent y être incluses.

Un représentant du collège encadrement souligne que le projet d'établissement et le contrat d'objectif ne doivent pas être considérés comme des injonctions administratives par le chef d'établissement et l'équipe, mais comme des outils de pilotage partagés au service de la communauté. Le projet d'établissement doit contenir des objectifs locaux, adaptés à l'établissement, et des objectifs communs à tous. De ce point de vue, les valeurs de la République doivent être au cœur de ce projet. Quant au contrat d'objectif, l'établissement doit, sur la base de sa situation (nombre de conseils de discipline liés à des infractions aux valeurs, etc.) se fixer des objectifs, comme la diminution du nombre d'atteintes à la laïcité.

Une représentante du collège encadrement approuve l'idée d'un diagnostic. La quantification soulève cependant une difficulté liée à la pérennité de l'indicateur. Plus l'indicateur est construit localement, moins il est pérenne. En outre, la démarche éducative s'inscrit sur le temps long. Il est important de faire un point de mesure de la situation, mais il ne faut pas s'en tenir à quelques indicateurs.

Un représentant du collège encadrement confirme qu'il est hors de question de piloter un établissement uniquement à l'aune de dimensions chiffrées. Il est néanmoins important de suivre des indicateurs permettant de placer la dimension humaine au centre des préoccupations. Les jeunes enseignants peuvent vivre des situations très complexes en classe et ne pas oser en parler à leurs collègues, parce qu'il est très difficile, psychologiquement, de confier ses propres difficultés. Pour y remédier, il faut en faire des difficultés collectives. Ces indicateurs permettent d'impliquer tous les personnels et d'engager un travail d'équipe sur le pilotage de l'établissement dans chacune de ses strates.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H reconnaît que le fait d'utiliser des indicateurs permet aussi de communiquer et de s'interroger, ce qui s'avère très positif pour l'équipe.

Jérôme GRONDEUX ajoute qu'il faut dédramatiser les problèmes en dédramatisant le signalement. Il convient de sortir du discours de la performance parfaite et admettre que tous les problèmes ne constituent pas des échecs pédagogiques.

Un représentant du collège encadrement confirme qu'il faut instiller une culture de la transparence sur les difficultés. Les indicateurs permettent aux enseignants de se réunir, de discuter de leurs problèmes.

Une représentante du collège des professeurs remarque que pour parler de ses problèmes, il faut se sentir en confiance. Or pour de jeunes enseignants, la démarche peut se révéler très difficile.

Un représentant du collège encadrement confirme que la confiance se construit sur le temps long. Pour autant, le temps long ne doit pas exclure la rapidité nécessaire à certaines réponses.

Un représentant du collège syndical reconnaît l'importance du diagnostic. Nier les faits ne permet pas de résoudre la problématique. Un jeune enseignant qui éprouve des problèmes dans la gestion d'une classe n'est pas en faute. Mieux vaut élargir la problématique à l'établissement plutôt que d'en faire un problème individuel.

Proposition 2 – Aider les personnels à porter les valeurs de la République

Jérôme GRONDEUX demande si les dispositifs actuels de partenariat sont satisfaisants.

Une représentante du collège syndical observe que pour remédier à la méconnaissance des uns et des autres, il conviendrait de regrouper les démarches de partenariat existantes et proposer des procédures pour fluidifier ces échanges sur un site dédié à la protection des valeurs de la République.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H remarque qu'il faudrait trouver localement des personnes qui, par leur expérience, leur métier, leur pratique professionnelle, seraient susceptibles de porter, avec l'enseignant, les valeurs de la République.

Jérôme GRONDEUX rappelle que les personnes porteuses d'une expérience sur les valeurs de la République avaient été incitées à rejoindre la réserve citoyenne pour aider les enseignants. Il s'enquiert de l'usage de ce dispositif.

Une représentante du collège des professeurs précise que dans les premiers mois, cette réserve citoyenne a plutôt bien fonctionné, mais elle était mal identifiée par les enseignants et les établissements scolaires. Elle s'est essouffée peu à peu et n'est plus utilisée aujourd'hui.

Une représentante du collège encadrement reconnaît que le dispositif n'est plus du tout mobilisé.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H regrette que ce dispositif ait été laissé à l'abandon. Ouvrir les établissements scolaires à des personnes extérieures intéresse d'ailleurs fortement les élèves.

Une représentante du collège du monde associatif et économique rappelle que certains membres de l'atelier avaient exprimé une inquiétude sur la nature des interventions et les personnes habilitées à intervenir dans les établissements. Elle signale que la MGEN propose des interventions locales (prêt d'expositions, intervention d'associations sur les stéréotypes, etc.).

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H estime que les enseignants peuvent opérer ce tri eux-mêmes. Elle se demande si un dispositif aussi lourd que la réserve se révèle nécessaire pour faire entrer des intervenants extérieurs dans les établissements scolaires.

Une représentante du collège encadrement observe que l'école ne refuse pas de s'ouvrir, mais ces personnes ne doivent pas venir se substituer aux enseignants, comme cela pouvait être le cas dans la réserve. Il arrive fréquemment que les établissements accueillent des représentants d'associations par exemple.

Jérôme GRONDEUX s'enquiert des blocages que peuvent rencontrer les élus locaux dans leur lien avec les établissements pour assurer le portage des valeurs.

Un représentant du collège des professeurs précise que la difficulté vient de la multiplicité des interlocuteurs. La mairie travaille bien avec les directeurs des établissements scolaires de la commune. Elle n'a en revanche pas de lien avec le DASEN ni le rectorat. Ces liens pourraient pourtant se révéler intéressants.

Un représentant du collège syndical souligne que le partenariat entre les établissements et les forces de l'ordre apparaît très cohérent lorsqu'il s'agit de rappeler les démarches ou d'intervenir. Les dispositifs se révèlent très efficaces et méritent d'être mieux exploités.

Un représentant du collège des élus et collectivités confirme que l'intervention des forces de l'ordre permet d'incarner la prévention de la protection en rappelant à chacun les limites à ne pas franchir, ainsi que la possibilité pour les enseignants de porter plainte.

Proposition 3 – Informer davantage les élèves et les parents de la mission citoyenne de l'École de la République

Jérôme GRONDEUX rappelle le projet d'une charte des parents rappelant ce qu'implique le fait d'être parent et d'inscrire son enfant à l'école. Au-delà de déclarations de principe, cette charte doit venir expliciter le cadre juridique.

Un représentant du collège syndical signale qu'il existe déjà une charte et un vadémécum de la laïcité, mais ces textes n'empêchent pas les problèmes de laïcité. De son point de vue, cette charte ne peut pas suffire à lutter contre les infractions aux valeurs de la République.

Un représentant du collège des professeurs reconnaît l'intérêt de la signature de cette charte et suggère de l'intégrer dans la réunion de rentrée.

Jérôme GRONDEUX s'interroge sur cette signature. Il ne faut pas donner l'impression que cette charte constitue un contrat. La signature doit acter la prise de connaissance de ce document qui représente un rappel à la loi.

Une représentante du collège syndical reconnaît que le fait de signer que l'on accepte de se soumettre à la loi peut soulever une difficulté. Il faudra aussi s'interroger sur la conduite à tenir si un parent refuse de signer.

Un représentant du collège des professeurs partage cette remarque. Il rappelle que 90 % des parents signent aujourd'hui le règlement intérieur sans le lire. Il risque d'en être de même avec cette charte.

Jérôme GRONDEUX estime que le rappel à la loi ne constitue pas une solution magique, mais il fait partie du dispositif.

Une représentante du collège encadrement ajoute que cette explicitation, lors de la réunion de rentrée et de l'inscription, permet de rappeler aux parents qu'ils ont certaines contraintes.

II. Accentuer la formation des personnels

Proposition 4 – Renforcer la formation initiale des personnels

Jérôme GRONDEUX signale que dans l'oral 2 du concours de recrutement, le candidat pourrait être amené à présenter son parcours, être interrogé sur le fait d'être enseignant, d'être fonctionnaire, et exposer ses valeurs de la République. Pour l'instant, cet oral n'est pas assorti d'un temps de préparation spécifique et son déroulement n'est pas définitivement arrêté.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H signale que dans l'oral du concours de commissaire de police, les candidats doivent répondre à de petites mises en situation. Ce procédé permet de tester leurs réactions.

Un représentant du collège encadrement estime que ces oraux permettent d'explorer le champ des compétences communes, s'assurer que le futur fonctionnaire saura transmettre les valeurs républicaines, vérifier la capacité du futur enseignant à s'intégrer dans une équipe éducative.

Jérôme GRONDEUX remarque qu'il serait important de s'assurer dans cet oral de la connaissance d'un certain nombre de textes fondamentaux. Les personnels manquent parfois de connaissance sur l'institution elle-même.

Une représentante du collège syndical considère qu'il est très audacieux de demander à un jeune la conduite qu'il adopterait dans une situation qu'il ne connaît pas encore. Elle ne voit pas d'inconvénient à l'interroger sur les textes à connaître, mais souligne que la formation initiale est déjà très chargée. Pour elle, ce qu'il convient de faire face à un incident en classe relève davantage de la formation continue.

Une représentante du collège du monde associatif et économique se demande également si cette évaluation ne devrait pas plutôt intervenir lors de la validation du stage. Il faut distinguer la phase de recrutement et la phase de formation pratique.

Jérôme GRONDEUX en convient. Cependant, il faut assurer une cohérence, car la formation est aussi pilotée par les concours de recrutement.

Une représentante du collège des professeurs signale que dans les maquettes, la question des valeurs de la République et la laïcité est fort mal traitée. Ce module apparaît comme une option.

Jérôme GRONDEUX remarque en outre qu'il est compliqué de faire de la formation continue et de toucher tous les enseignants de toutes les disciplines en une année. Il faut tenir un message cohérent en évaluant en partie cette dimension lors du concours.

Un représentant du collège syndical observe que lorsqu'ils soulignent que leur rôle est d'instruire et non d'éduquer, les enseignants ne refusent pas d'éduquer à la citoyenneté. Le terme d'éducation est polysémique. La propreté ou la politesse, par exemple, dépendent du champ de l'éducation et ne relèvent pas de l'école. S'agissant de l'oral 2, les mises en situation se révèlent plutôt pertinentes. Les nouveaux enseignants seront en effet confrontés à des situations concrètes pour lesquelles ils ont besoin de certaines connaissances. Pour autant, intégrer la connaissance des valeurs dans le recrutement ne doit pas empêcher de revenir sur ces valeurs lors de la formation.

Un représentant du collège encadrement appelle à replacer l'article 111 du Code de l'éducation qui contient toutes les valeurs de la République au centre du recrutement et de la formation de l'ensemble des personnels. Cet article convoque des aptitudes particulières, mais aussi une culture citoyenne. En outre, en rappelant la mission de l'école, il protège les personnels.

Proposition 5 – Développer et adapter la formation continue des personnels

Jérôme GRONDEUX rappelle que le rapport 2019 relevait un degré de formation très disparate sur les valeurs de la République selon les personnels. La formation entre pairs pourrait constituer une solution pour y remédier. Il faut cependant trouver le bon moment pour cette formation et faire en sorte qu'elle ne reste pas totalement en dehors du contrôle institutionnel.

Un représentant du collège encadrement souligne qu'il faut bien cerner les thématiques de cette formation entre pairs. Dans un établissement REP+, une partie de la concertation était dédiée à des échanges de pratique, avec l'intervention de personnes extérieures (psychologues par exemple) dans le cadre d'une convention. Les enseignants devaient visiter trois fois les cours de leurs collègues, dans d'autres disciplines, pour voir leur gestion de classe. La même approche pourrait être adoptée pour la formation aux valeurs de la République.

Une représentante du collège encadrement estime que la formation entre pairs pourrait également être utilisée pour l'éducation aux médias et à l'information, afin qu'elle entre davantage dans les enseignements. Cette formation ne devrait pas être limitée à la semaine de la presse, mais s'intégrer dans une démarche de collaboration avec le professeur documentaliste. Cette démarche pourrait être initiée à travers un projet de mise en commun de compétences, la participation à d'autres cours, le partage de difficultés. Elle pourrait aussi donner lieu à une collaboration entre établissements. La difficulté se pose néanmoins pour le 1er degré.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H suggère qu'un partage des pratiques s'opère aussi entre 1er et 2nd degré.

Une représentante du collège encadrement rappelle qu'il existe une différence d'équipement entre 1er et 2nd degré. Des expériences sont menées sur le cycle 3 entre des réseaux d'écoles et le collège de secteur.

Un représentant du collège syndical propose la mise en place d'un compagnonnage. La possibilité de visiter une classe n'existe que pour les nouveaux enseignants. Il est très rare que les professeurs des écoles puissent se rendre dans une autre classe durant leur carrière. Or cette démarche pourrait se révéler très bénéfique.

Un représentant du collège encadrement signale qu'il existe, au niveau du réseau de l'éducation prioritaire renforcée, une concertation entre le collège et les écoles qui irriguent le réseau. Dans ce réseau, il est possible d'organiser des concertations entre 1er et 2nd degré en dehors du cycle 3, de la maternelle à la terminale. Les valeurs de la République pourraient y être abordées. En dehors de ce réseau, les IEN pourraient être incités à organiser ces visites en classe dans la mesure du possible, en dehors des périodes de tension en termes de remplacement. Par ailleurs, les conseillers pédagogiques de circonscription pourraient être formés aux valeurs de la République pour venir aider leurs collègues en classe.

Une représentante du collège encadrement propose d'envisager une déclinaison de la formation aux médias et à l'information sur le modèle des plans mathématiques et français, avec des temps de formation conjoints pour 1er et 2nd degré.

Jérôme GRONDEUX ajoute que la démarche permettrait aussi une mise en commun des ressources de formation entre 1er et 2nd degré.

Une représentante du collège des professeurs signale qu'il n'existe pas de programme EMI (éducation aux médias et à l'information) dans le 1er degré contrairement au cycle 4 et qu'il y a de vraies compétences à valider en cycle 4.

Une représentante du collège encadrement précise cependant que des éléments de l'EMI figurent dans le programme d'enseignement civil et moral.

Une représentante du collège des professeurs souligne que dans le 1er degré, en 2015, le projet de programme EMI décomposé en cycles 1, 2 et 3 est resté au stade de proposition et n'a jamais été validé

par le ministère. Ce texte est donc très peu connu. Pour le cycle 4, en revanche, les compétences à travailler apparaissent très clairement.

Jérôme GRONDEUX estime qu'un programme croisé entre primaire et secondaire est intéressant.

S'agissant des formations croisées, Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H propose d'ajouter les forces de l'ordre.

Un représentant du collège syndical approuve cette idée d'inclure les forces de l'ordre.

Une représentante du collège encadrement signale que l'académie développe de telles formations sur des territoires d'éducation prioritaire pour la formation des personnels des écoles, collèges et de toutes les collectivités d'accueil des enfants en périscolaire. Quelques appellations sont citées en exemple : « Prévention des risques » ; « Partager les valeurs de la République sur notre territoire » ; « XXX, un territoire à vivre ensemble »... Les forces de sécurité peuvent intervenir lors de l'une des cinq journées de formation. Les acteurs se connaissant mieux, ils échangent davantage. La démarche permet aussi d'assurer la continuité dans les valeurs entre le temps de l'école et le temps en dehors de l'école. Les acteurs périscolaires peuvent porter ces valeurs auprès des parents qu'ils voient souvent plus que les enseignants.

Un représentant du collège syndical suggère de proposer une formation juridique dispensée par un avocat ou un juriste. Les connaissances juridiques des enseignants sont très peu développées.

Jérôme GRONDEUX observe que le renforcement de la formation des personnels d'encadrement apparaît essentiel. Deux formations continues pourraient être envisagées : une formation à la laïcité institutionnelle et juridique pour préciser le cadre dans lequel les personnels exercent leur mission et une formation à la gestion de crise et aux dispositifs de sécurité.

Un représentant du collège des élus et collectivités estime que l'idée de faire participer les forces de sécurité intérieure à la formation est bonne, mais il faudra faire des choix sur le type de formation animée. Il est possible d'envisager différents niveaux : une formation générique sur les droits, proposant quelques cas pratiques et des formations nécessitant l'intervention in situ, au niveau des chefs d'établissement, sur la gestion de l'événement localement, dans un écosystème dans lequel les personnes doivent savoir à qui s'adresser.

Une représentante du collège encadrement signale que les formations à la gestion de crise existent, mais elles devraient être développées pour le 1er degré.

Un représentant du collège des élus et collectivités note que la formation à la gestion de crise est mise en œuvre effectivement mais que l'articulation locale doit être recherchée.

Un représentant du collège encadrement signale que dans son académie, les équipes mobiles de sécurité sont porteuses de cette formation à la gestion de crise à l'échelle académique. Depuis l'an dernier, cette formation a également été étendue aux directeurs d'école. Il apparaît en effet important que cette formation soit mise en place à destination du 1er degré dans une vision commune.

III. Protéger les personnels dans l'exercice de leur mission

Proposition 6 – Développer la prévention du risque

Un représentant du collège encadrement remarque que les groupes de partenariat opérationnel sont intéressants pour assurer la levée de doute entre toutes les institutions qui entourent l'enfant. Les cultures de ces institutions ont longtemps été considérées comme antinomiques. Or ces cultures ont fortement évolué aujourd'hui et les GPO participent de cette évolution. Les groupes de suivi mineurs représentent aussi un outil important pour cibler les élèves qui courent un vrai danger de délinquance.

Une représentante du collège syndical se dit très favorable aux GPO, mais insiste sur la nécessité d'un retour sur les actions engagées envers les personnels de l'Éducation nationale. Elle recommande aussi la proposition d'une procédure simplifiée d'installation de ce type de dispositif.

Un représentant du collège des élus et collectivités indique que l'accès aux GPO n'est pas soumis à un formalisme particulier. Chaque commissariat a développé un ou plusieurs groupes. La police rappellera aux chefs de circonscription le besoin d'inviter les chefs d'établissement ou les représentants de l'Éducation nationale à siéger dans ces groupes lorsque ce n'est pas encore le cas.

Jérôme GRONDEUX rappelle que le contexte législatif est en cours d'évolution sur les menaces proférées sur les réseaux sociaux. Ces réseaux ont joué un grand rôle dans l'attentat contre Samuel Paty. Dès lors, une veille informatique apparaît nécessaire. Plusieurs solutions ont été évoquées au cours des réunions et le bon niveau reste à déterminer.

Un représentant du collège encadrement observe que les services de renseignement dialoguent déjà avec les académies et les départements. Il faudrait prendre appui sur ces dialogues pour renforcer la veille en cas d'alerte, lorsque des menaces envers des enseignants circulent sur les réseaux sociaux.

Une représentante du collège syndical remarque que tous les incidents ont montré que le problème ne venait pas d'un défaut de veille, mais de la réaction face à ce qu'avait révélé cette veille. L'usage du téléphone portable par les élèves dans les écoles n'est pas pertinent. S'il peut avoir des vertus pédagogiques, il peut aggraver, voire causer des problèmes. Une interdiction claire, sans dérogation, pourrait résoudre certaines difficultés.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H précise qu'il faut distinguer l'évaluation du risque et la poursuite des personnes qui développent des discours agressifs. L'évaluation du risque doit permettre d'identifier s'il existe ou non un danger mortel.

Jérôme GRONDEUX s'interroge sur la possibilité de faire respecter l'interdiction des téléphones portables dans les établissements.

Une représentante du collège des professeurs remarque qu'au-delà de la protection des personnels, la veille peut se révéler très utile pour trouver des cas d'usage à utiliser en formation. Les faits très récents aux Etats-Unis démontrent le mésusage, la manipulation des réseaux sociaux pour embrigader, radicaliser une population. Avec l'évolution des théories du complotisme, la veille permet de réactualiser les contenus de formation.

Un représentant du collège syndical ajoute que la veille peut permettre d'endiguer des situations avant qu'elles s'enveniment. Toutefois, si la veille amène à détecter un outrage, elle doit entraîner une réponse sévère. Laisser des outrages ou des diffamations impunies peut conduire à des catastrophes.

Jérôme GRONDEUX demande s'il faut préconiser qu'une personne au moins soit chargée de cette veille.

Un représentant du collège syndical estime que la veille doit être l'affaire de tous. Si l'enseignant détecte un outrage à son encontre, il doit pouvoir en référer.

Une représentante du collège syndical ajoute que la veille est indispensable. Il faut l'organiser de façon professionnelle, avec des moyens humains et financiers.

Jérôme GRONDEUX remarque que l'attentat contre Samuel Paty a conduit à un essor des signalements. Pour certains chefs d'établissement, craignant la stigmatisation de leur établissement, il n'est pas toujours facile de signaler. Il faut au contraire dédramatiser le signalement. Le fait que tout personnel peut alerter l'équipe Valeurs de la République est encore méconnu des enseignants. Il convient donc de le mettre plus en lumière. Pour ce faire, il faut peut-être adopter des formats plus légers que les vadémécums actuels. Certains éléments doivent être donnés aux personnels à chaque rentrée, sous un format « fiche-réflexe ».

Un représentant du collège encadrement confirme qu'il faut renforcer la formation des personnels, y compris CPE et surveillants, chaque année, notamment lors de la réunion de prérentrée.

Jérôme GRONDEUX reconnaît que la réunion de prérentrée peut constituer un moment privilégié pour informer les personnels et diffuser un certain nombre de documents. S'ils devaient diffuser l'information, les chefs d'établissement seraient en outre incités à se former eux-mêmes.

Une représentante du collège encadrement précise que les équipes Valeurs de la République peuvent être saisies directement par le biais de l'adresse générique, sans entrer dans l'application Faits Etablissements. La communication s'avère beaucoup plus directe, voire plus franche, car elle permet d'exprimer un ressenti qui ne transparaît pas dans la formalisation via Faits Etablissements. Ces équipes sont accessibles aux enseignants du 1er comme du 2nd degré.

Jérôme GRONDEUX estime qu'il faut conserver la souplesse et le caractère un peu informel de ce dispositif.

Une représentante du collège syndical signale que tous les mois, les personnels reçoivent une communication institutionnelle du ministère ou du rectorat. Elle suggère de systématiser dans ces communications une rubrique dédiée à la protection des personnels et aux valeurs de la République,

avec un lien qui renverrait vers le site dédié aux valeurs. Ce site aurait le mérite de regrouper toutes les ressources disponibles (textes réglementaires, procédures, contacts utiles, etc.).

Jérôme GRONDEUX souligne qu'il faut aussi s'assurer de la mise à jour de ce site pour qu'il reste opérationnel.

Une représentante du collège du monde associatif et économique remarque que le site Eduscol est très foisonnant, peu intuitif et assez difficile d'utilisation. Il faudrait créer une rubrique plus accessible.

Jérôme GRONDEUX suggère de créer une rubrique sur les sites académiques, estimant que ce n'est pas contradictoire avec la remise d'un document à chaque rentrée.

Une représentante du collège syndical signale que dans ses propositions, elle a évoqué la mise en place d'un site national pour les dispositifs qui relèvent de l'échelon national, puis une carte donnant accès à une académie, pour accéder au site académique.

Une représentante du collège des professeurs confirme que ces informations peuvent être présentes sur les sites académiques.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H souligne qu'il s'agit de les rendre plus visibles en introduisant une rubrique spécifique aux valeurs de la République et à la protection dans tous les outils de communication de l'Education nationale.

Jérôme GRONDEUX estime qu'il faut multiplier la communication : ces informations doivent être disponibles sur les sites académiques, faire l'objet d'une communication régulière et être distribuées sous format papier à tous les personnels à chaque rentrée.

Proposition 7 – Améliorer la protection et la sécurité des personnels

Un représentant du collège encadrement remarque que le lien avec les forces de l'ordre et la préfecture est assuré au niveau des circonscriptions et des académies. Il faut s'intéresser aussi au poste de référent justice. Issu de la circulaire de 2015, ce personnel de l'Education nationale doit en principe être présent dans toutes les DSDEN.

Une représentante du collège encadrement précise qu'au niveau de l'académie, le référent justice est généralement le responsable des affaires juridiques et travaille avec les référents justice qui peuvent exister dans les départements les plus peuplés.

Un représentant du collège encadrement indique que le texte de 2015 prévoit l'existence d'un référent justice, mais son positionnement reste à préciser : mission existante ou recrutement ad hoc. Les directeurs de cabinet entretiennent également un lien avec les parquets.

Une représentante du collège encadrement ajoute que les DASEN entretiennent également un lien avec les procureurs.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H note que les dispositifs existent. Il faut avant tout s'assurer que sur le terrain les personnels sentent que leur affaire est suivie et disposent d'informations.

Une représentante du collège encadrement remarque qu'il faut aussi tenir compte de la temporalité de l'instruction.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H reconnaît que le rythme de la justice n'est jamais celui que souhaite la personne. Pour autant, ce délai s'explique. L'agent ne doit pas voir dans l'absence d'information une marque de désintérêt.

Un représentant du collège encadrement estime que le fait d'indiquer à la personne que l'affaire est en cours constitue déjà une réponse. Dans le 1er degré, le référent peut être le DASEN qui choisira le lien adéquat pour communiquer. Dans le 2nd degré, le service DRH pourrait organiser la réponse au personnel via le cabinet, le secrétariat général ou autre. Il propose d'intégrer cet impératif dans le cadre existant de la protection fonctionnelle ou d'un plan de prévention violence. Ainsi l'institution s'astreindrait à communiquer avec le personnel impliqué.

Un représentant du collège encadrement rappelle que la fonction de DRH de proximité a été mise en place à la dernière rentrée pour rencontrer toutes les personnes qui le souhaiteraient.

Jérôme GRONDEUX signale cependant que cette fonction est parfois confiée à un professeur qui se voit accorder quelques heures de détachement.

S'agissant de la protection fonctionnelle, Jérôme GRONDEUX précise qu'une circulaire interne de la secrétaire générale et une circulaire de la Fonction publique insistent sur la nécessité d'apporter une réponse rapide à la demande de protection fonctionnelle et de l'octroyer plus largement, sans aller jusqu'à l'automatisme qui pourrait faire naître des conflits au sein de l'Institution.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H remarque que ces deux circulaires vont quand même dans le sens d'une plus grande protection du personnel de l'Education nationale et répondent aux attentes exprimées dans cet atelier. Elles poussent les autorités à accepter la protection fonctionnelle très largement, et même à la proposer. Il importe dorénavant que ce dispositif soit connu des enseignants et des personnels d'encadrement.

Un représentant du collège syndical observe que la circulaire du 2 novembre 2020 n'a pas été signée par le ministre de l'Education nationale. En outre, une circulaire n'a pas force de loi. Il conviendrait d'automatiser l'octroi de la protection fonctionnelle lorsque l'agent est victime, puisque cela ne soulève aucune difficulté, et de ne limiter l'accès que dans des cas précis, nommément précisés. Le fait d'exiger de l'agent victime qu'il en fasse la demande entraîne une perte de temps.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H indique qu'un agent victime dépose plainte et formule une demande de protection fonctionnelle. Il faut que le dossier soit instruit rapidement, dans l'esprit de la protection fonctionnelle.

Jérôme GRONDEUX ajoute que la protection fonctionnelle peut être accordée à titre conservatoire, ce qui permet d'aller plus vite.

Un représentant du collège syndical suggère de transformer cette circulaire en loi. De nombreuses circulaires ont été remises en cause lors de changements ministériels.

Jérôme GRONDEUX rappelle que la protection fonctionnelle est inscrite dans le statut général de la fonction publique.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H ajoute que la circulaire ne vient que préciser le dispositif en l'inscrivant dans un mouvement d'élargissement. Il faut avant tout veiller à la connaissance, la mise en œuvre et le suivi. Elle propose de formuler une proposition pour que cette protection fonctionnelle fasse l'objet d'une évaluation régulière.

Une représentante du collège syndical signale qu'elle avait demandé des chiffres précis sur les demandes et les octrois de cette protection fonctionnelle. Le rapport de l'IGESR sur l'attentat contre Samuel Paty relève qu'un rapport avait été demandé à ce dernier dans la perspective de lancer une procédure de protection fonctionnelle, ce qu'il n'a pas eu le temps de réaliser. Il faudrait impérativement alléger la procédure en permettant à l'agent d'accéder sans avoir à rédiger un rapport.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H confirme qu'il faut alléger la procédure et en faire un suivi.

Jérôme GRONDEUX ajoute qu'il faut faire en sorte qu'une réponse rapide soit apportée à l'agent.

Un représentant du collège encadrement observe que ces dispositifs sont peu connus des enseignants et des personnels de direction. Il faudrait donc en faire un rappel à chaque rentrée, au moyen d'un guide papier par exemple. Il remarque par ailleurs que dans des conflits interpersonnels, l'automatisme peut apparaître problématique.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H reconnaît qu'en cas de problème entre deux enseignants et un enseignant et sa hiérarchie, le fait de prendre un peu plus de temps avant d'accorder la protection fonctionnelle peut s'entendre. Lorsqu'un enseignant est pris à parti par un élève ou un parent, en revanche, la protection fonctionnelle devrait pouvoir être accordée plus rapidement.

Un représentant du collège syndical remarque que la suspension provisoire peut être destinée à protéger l'enseignant ou les élèves le temps de l'enquête, mais elle est très souvent vécue comme une punition par les enseignants.

Jérôme GRONDEUX estime que tout dépend de la façon dont cette décision est présentée et explicitée.

Un représentant du collège des professeurs suggère de lui donner un autre nom.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H indique que ce terme relève du droit de la fonction publique. Elle reconnaît qu'une suspension est très douloureuse, même si elle est présentée comme une mesure de protection, surtout lorsqu'elle dure trop longtemps.

Une représentante du collège syndical estime que l'idée d'identifier d'emblée deux types d'affaires à l'origine de la demande de protection fonctionnelle et d'envisager une procédure systématique et accélérée en cas de conflit avec un élément « extérieur » est intéressante.

S'agissant de la protection des personnels par les forces de sécurité, Jérôme GRONDEUX remarque qu'il ne faudrait pas laisser croire aux enseignants qu'ils peuvent attendre une protection intégrale.

Un représentant du collège des élus et collectivités souligne que les forces de l'ordre ne peuvent pas être présentes devant tous les établissements à tout instant. En revanche, la police nationale dispose de référents sûreté ayant suivi une formation spécifique à la sécurité passive des bâtiments qui peuvent intervenir dans les établissements scolaires. De la même manière, un échange doit se faire avec les chefs d'établissement et les forces de l'ordre pour prévoir une intervention au bon moment, lorsque des tensions émergent. Il est impossible de tout prévenir, mais il faut renforcer la sécurité pour prévenir le plus d'événements possible.

Un autre représentant du collège des élus et collectivités signale qu'il existe des référents sûreté en police, en gendarmerie et à la préfecture de police. Leur doctrine d'emploi est commune. Ils interviennent en particulier pour établir un diagnostic sûreté portant des recommandations pour améliorer la sûreté des établissements scolaires. En général, la démarche passe par le commandant de compagnie ou les CST pour la police. Pour la prévention physique et la sécurité publique, dès l'instant où le chef d'établissement établit des signaux faibles ou des problèmes de sécurité aux abords de son établissement lors des entrées et sorties des élèves, il peut contacter le commandant de compagnie ou le commandant de brigade. Un service se met alors en place localement, qui peut se juxtaposer avec l'intervention de la police municipale le cas échéant. Il appelle les chefs d'établissement à ne pas hésiter à se manifester.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H confirme qu'il ne faut pas hésiter, face à des situations dangereuses, à faire appel aux forces de sécurité et à demander leur protection.

Un représentant du collège encadrement souligne que le diagnostic de sûreté est indispensable pour des établissements qui font régulièrement face à des bandes organisées. Ce diagnostic donne des instructions pour investir dans des moyens de sécurité (vidéoprotection, grilles, etc.). Il importe par ailleurs de coordonner l'action des forces de l'ordre, des équipes mobiles de sécurité et des associations de quartier qui peuvent jouer un rôle de médiation. Il faut se préparer à tout dans des contextes un peu compliqués.

Un représentant du collège des professeurs suggère de recommander à l'Etat d'imposer aux collectivités d'établir un diagnostic de sûreté de tous les établissements, en lien avec les forces de l'ordre.

Un représentant du collège encadrement estime que ce diagnostic de sûreté est extrêmement important. Pour autant, il doit se concrétiser par des actions. Le chef d'établissement doit s'emparer de ce document avec les personnels de l'établissement et surtout les collectivités territoriales qui suivront ou non les préconisations. Il faut organiser des réunions régulières sur la base de ce document pour identifier les actions à mener. En outre, si ces diagnostics de sûreté sont généralisés, les collectivités n'auront pas forcément les budgets pour suivre l'intégralité des recommandations formulées sur tous leurs établissements. Il faut donc bien réfléchir à la communication faite auprès des personnels.

IV. Développer l'information des personnels sur les dispositifs et les procédures de protection

Proposition 8 – Faire connaître les dispositifs et les procédures de protection aux personnels

Jérôme GRONDEUX observe qu'il faut communiquer sans faire croire aux personnels qu'ils peuvent attendre une sécurité absolue. Sur le terrain, les enseignants ont une vision de l'Institution très partielle. Il existe déjà un guide d'accompagnement sur Eduscol, mais il faut en améliorer la visibilité, comme sur tous les autres dispositifs.

Un représentant du collège des professeurs revient sur le lien entre l'école et les services déconcentrés. Il observe que l'instance du conseil municipal des enfants peut se révéler intéressante pour faire entrer les valeurs de la République. Or il n'existe pas partout. Il conviendrait donc de l'étendre et de le faire

intervenir lors des commémorations. Il suggère par ailleurs de mettre à la disposition des personnels une base de données des conseils municipaux, des réunions entre le maire et son directeur de CCAS ou le responsable de gendarmerie. Il conviendrait également d'institutionnaliser une réunion de tous les chefs d'établissement avec le responsable de gendarmerie ou de police de la commune, de faire participer le maire ou son délégué aux conseils des maîtres, auxquels assistent tous les enseignants des écoles primaires, pour faire le point sur les valeurs. Enfin, il serait intéressant que la plate-forme Faits Etablissements puisse être saisie directement par les enseignants.

Jérôme GRONDEUX indique, sur ce dernier point, que les enseignants peuvent saisir directement les équipes Valeurs de la République, selon une procédure plus fluide et plus rapide.

Un représentant du collège des professeurs suggère d'informer les personnels sur l'existence de ce dispositif.

Un autre représentant du collège des professeurs note qu'il est tout à fait d'accord pour les conseillers municipaux enfants, qu'ils font de même sur sa commune.

Un représentant du collège encadrement remarque que les élèves peuvent accentuer positivement comme négativement la perception des enseignants sur le climat scolaire. Il regrette que l'atelier n'ait pas étudié la manière dont les élèves pourraient contribuer à améliorer ce climat, notamment par de la médiation entre pairs.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H indique que certains enseignants regrettent l'absence de médecine du travail et de soutien psychologique.

Un représentant du collège des professeurs confirme que l'Education nationale n'a pas de médecine du travail. Les personnels peuvent prendre rendez-vous, mais il n'existe aucune automaticité. Ils n'ont qu'une seule visite en début de carrière.

Une représentante du collège syndical le confirme. Pourtant la souffrance psychologique est forte et se déploie de façon croissante dans tous les corps de l'Education nationale. Son syndicat a développé un dispositif qui met à la disposition de tous les agents en difficulté des professionnels (psychologues, sophrologues, etc.) pour proposer ce que l'Institution n'est pas en mesure de proposer.

Un représentant du collège du monde associatif et économique rappelle également que la MGEN a signé un accord-cadre avec le ministère pour intervenir dans le domaine de la prévention par un accompagnement sur des problématiques d'organisation et des conditions de travail, la mise en place d'une cellule d'écoute psychologique ouverte à tous les fonctionnaires et contractuels, qu'ils adhèrent ou non à la MGEN, et un accompagnement des agents en arrêt long pour leur permettre une reprise ou un reclassement professionnel.

Un représentant du collège encadrement remarque que l'Education nationale est quand même capable de déclencher assez rapidement des cellules psychologiques pour les élèves comme les personnels face à un événement particulier. Les représentants du personnel doivent également se saisir de l'instance CHSCT pour remonter des préoccupations d'ordre sanitaire qui peuvent contribuer à l'hygiène et la santé des personnels.

Un représentant du collège encadrement signale que dans son académie, les équipes mobiles de sécurité (EMS) accueillent des psychologues cliniciennes. Les EMS couvrent un grand nombre d'affaires sur le front psychologique et ont appris à faire le lien avec les psychologues du travail et les équipes de la MGEN. Les EMS couvrent entre 50 et 60 décès par an, mais aussi des tentatives de suicide, des accidents, impliquant des élèves ou des enseignants. Elles mettent systématiquement en place des cellules d'accompagnement et des cellules psychologiques.

Un représentant du collège syndical remarque que les numéros de soutien psychologique internes à l'Education nationale méritent d'être mieux connus. Par ailleurs, il rappelle que dans la pratique, les conseils des maîtres sont organisés toutes les semaines. Dès lors, demander à un représentant de la mairie d'être présent systématiquement se révélerait trop ambitieux. Une rencontre périodique pourrait toutefois être appréciée.

Un représentant du collège des professeurs confirme qu'il préconisait une rencontre à intervalles réguliers. Les psychologues scolaires effectuent également un travail extraordinaire.

Jérôme GRONDEUX remercie l'ensemble des participants.

Marie-France MONEGER-GUYOMARC'H salue la qualité de ces échanges. Elle a été impressionnée par la richesse des dispositifs, foisonnants et précis, et par l'engagement des participants, même si les

modes de travail à distance n'ont pas toujours facilité la tâche. La synthèse des travaux sera actualisée suite à cette dernière séance et adressée aux participants pour prendre en compte leurs réactions et remarques avant la présentation au ministre.

grenelle.education.gouv.fr