



SESSION 2022

## CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PERSONNELS DE DIRECTION

### Epreuve écrite d'admissibilité

*Etude d'un cas concret portant sur le système éducatif du second degré aux niveaux local, régional et national, donnant lieu à la rédaction de propositions d'actions*

Durée : 4 heures  
Coefficient : 1

Le dossier contient 21 pages numérotées de 1 à 21, imprimées en recto.

Assurez-vous qu'il est complet.

S'il est incomplet, demandez un autre exemplaire au chef de salle.

- L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice et montre connectée) est rigoureusement interdit.

- Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence.

- La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer et/ou de vous identifier dans son contenu.

## Sujet

A la rentrée 2021, vous avez été nommé principal du collège X situé en zone urbaine, en périphérie d'une grande métropole. Vos adjoints sont en poste depuis trois ans. La démographie de la commune est dynamique et la sociologie évolue rapidement. Un éco quartier, qui relève de votre secteur et de celui d'un autre collège, est en construction.

En 2020-2021, l'établissement a bénéficié d'une démarche académique d'audit sur la thématique du conseil pédagogique. Parallèlement, une enquête locale de « climat scolaire » a été réalisée au sein du collège.

Lors de sa généralisation, le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C) a suscité des questionnements sur l'évaluation. Des clivages et des tensions fortes perdurent au sein de l'équipe enseignante et avec la direction de l'établissement.

Lorsque vous avez été reçu par l'IA-DASEN en vue de l'élaboration de votre lettre de mission, vous avez évoqué ces tensions, ainsi que la nécessité de mobiliser les enseignants sur une meilleure prise en compte des enjeux pédagogiques de l'évaluation. Vous envisagez de réunir le conseil pédagogique sur cette question.

**En vous appuyant sur le dossier documentaire qui vous est fourni et sur vos connaissances, vous répondrez aux commandes suivantes :**

**1. Vous formaliserez un document à destination des membres du conseil pédagogique dans lequel :**

- **Vous présenterez une analyse des performances de l'établissement en faisant émerger les principales interrogations en matière de pratiques pédagogiques qu'elle soulève.**
- **En vous appuyant sur cette analyse, vous exposerez vos axes stratégiques visant à faire de l'évaluation un levier au service des apprentissages et de la réussite de tous les élèves et les modalités de leur mise en œuvre pour les quatre années à venir.**

**4 pages maximum**

**2. Vous adresserez un courrier à la responsable du CARDIE (Centre Académique pour la Recherche et le Développement en Innovation et Expérimentation) pour l'inviter à participer au conseil pédagogique afin d'accompagner les équipes dans la réflexion sur l'évaluation. Vous lui présenterez une piste d'action innovante que vous souhaitez proposer aux équipes.**

**2 pages maximum**

## Composition du dossier documentaire

Document 1 : Données APAE du collège X – Aide au pilotage et à l’autoévaluation des établissements. Année scolaire 2020/2021 .....	3
Document 2 : Restitution enquête locale de climat scolaire du collège X – questionnaire élèves et personnels Année scolaire 2020-2021 .....	8
Document 3 : Lettre de mission du chef d’établissement du collège X .....	9
Document 4 : Audit collège X 2020-2021. Thème : Le Conseil pédagogique, outil de l’autonomie au collège X .....	12
Document 5 : Ministère de l’Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. Rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR 2019 : l’autonomie des établissements. Extraits. Disponible sur <a href="https://www.education.gouv.fr/rapport-annuel-des-inspections-generales-igen-igaenr-2019-l-autonomie-des-etablissements-scolaires-12587">https://www.education.gouv.fr/rapport-annuel-des-inspections-generales-igen-igaenr-2019-l-autonomie-des-etablissements-scolaires-12587</a> [En ligne] consulté le 16 septembre 2021 .....	15
Document 6 : HADJI (C.), L’évaluation capable du meilleur coupable du pire, Disponible sur : <a href="https://newsroom.univ-grenoble-alpes.fr/education/the-conversation-ecole-l-evaluation-capable-du-meilleur-coupable-du-pire--400567.kjsp?RH=1479476316530">https://newsroom.univ-grenoble-alpes.fr/education/the-conversation-ecole-l-evaluation-capable-du-meilleur-coupable-du-pire--400567.kjsp?RH=1479476316530</a> Publié le 17 octobre 2018 (Mise à jour le 12 novembre 2018) [en ligne]consulté le 16 septembre 2021. ....	16
Document 7 : MARSOLLIER (C.), L’innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux, IUFM de la Réunion. Disponible sur : <a href="https://inspe.univreunion.fr//fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/22/Marsollier.pdf">https://inspe.univreunion.fr//fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/22/Marsollier.pdf</a> . Consulté le 16 septembre 2021.....	18
Document 8 : Ministère de l’Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. Délibération 2021-03 du 29 juin 2021 du Conseil d’évaluation de l’École relative à l’écosystème d’évaluation des acquis des élèves. Disponible sur : <a href="https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-305080">https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-305080</a> [en ligne] consulté le 6 septembre 2021.....	20

**NOTICE A L'ATTENTION DES CANDIDATS  
POUR REMPLIR L'EN-TETE DES COPIES D'EPREUVE**

**SESSION 2022**

**CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PERSONNELS DE DIRECTION**

*Épreuve du mercredi 12 janvier 2022*

**Libellé concours :** Concours de recrutement des personnels de direction

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
DCI	0010N	101	2543

**Libellé épreuve/matière :** Epreuve écrite 2022

**Document 1** : Données APAE du collège X – Aide au pilotage et à l’autoévaluation des établissements. Année scolaire 2020/2021

Effectifs d'élèves de niveau collège	Établissement
6EME	120
5EME	180
4EME	155
3EME	146
ULIS	14
<b>Total niveau collège</b>	<b>615</b>

Total des effectifs d'élèves	2018	2019	2020
<b>Total</b>	<b>568</b>	<b>620</b>	<b>615</b>

### CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Pourcentage d'élèves en retard d'un an et plus à l'entrée en 6ème		Public + Privé		
		2018	2019	2020
% d'élèves en retard	Établissement	17,0	14,8	14,2
	Département	11,3	10,6	8,9
	Académie	8,9	7,8	6,5
	France	7,8	6,8	5,6

Pourcentage d'élèves en retard d'un an et plus en 3ème		Public + Privé		
		2018	2019	2020
% d'élèves en retard	Établissement	27,2	23,3	20,1
	Département	20,2	18,4	17,3
	Académie	16,3	14,8	13,6
	France	13,5	12,2	11,2

Score moyen des élèves de sixième		Public + Privé		
		2018	2019	2020
Score en mathématiques	Établissement	245,0	238,5	230,0
	Département	234,4	232,2	230,9
	Académie	242,6	241,4	240,0
Score en français	Établissement	242,8	258,0	255,8
	Département	241,2	240,9	242,9
	Académie	249,1	249,6	250,9

Pourcentage d'élèves pratiquant le latin ou le grec 2020-2021		Public + Privé		
	Établissement	Département	Académie	France
Latin en 5ème	25,1	15,0	16,8	18,9
Grec en 3ème	8,6	3,1	3,8	3,1

### CARACTÉRISTIQUES SOCIALES DES ÉLÈVES

Distribution par PCS regroupées	2016	2017	2018	2019	2020
Cadres supérieurs et enseignants	3,1	4,4	7,2	11,6	12,6
Cadres moyens	0,5	1,2	2,8	4,7	5,6
Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	4,2	5,6	5,5	9,2	11,4
Ouvriers et inactifs	91,4	88,8	83,3	71,3	60,8
Non renseignée	0,7	0	1,2	3,2	9,7

### CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNELS

Effectifs de personnels	2018	2019	2020
Personnels enseignants	42	49	49
Personnels ATSS	5	5	5
Conseiller principal d'éducation	3	2	2
Autres personnels de vie scolaire	11	8	9
Personnels de direction	2	2	2
Soutien à l'enseignement		3	1
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>69</b>	<b>68</b>

Ancienneté moyenne des enseignants dans l'établissement (en années) - 2020			
Age moyen des enseignants - 2020			
	Établissement	Département	Académie
Ancienneté moyenne en années	5,1	4,9	5,8
Age moyen des enseignants	37,9	36,2	38

## RÉUSSITE AU DNB

NB : La session d'examen 2020 a donné lieu à des aménagements en raison de la crise sanitaire (arrêté du 27 mai 2020). La note des épreuves écrites du DNB est celle de « la moyenne des moyennes trimestrielles obtenues durant l'année scolaire de troisième à l'exception des notes attribuées à compter de la fermeture administrative des établissements d'enseignement en raison de la crise sanitaire ».

Taux de réussite au DNB et valeurs ajoutées	2016	2017	2018	2019	2020
Taux de réussite brut	78	75	77	77	85
Valeur ajoutée / Académie	+1	-6	-4	-2	-3
Valeur ajoutée / France	0	-5	-6	-3	-4

Taux d'accès de la 3ème au DNB et valeurs ajoutées	2016	2017	2018	2019	2020
Taux d'accès brut	76	75	77	72	80
Valeur ajoutée / Académie	+8	+2	-1	+7	+2
Valeur ajoutée / France	+8	+3	-2	+7	+4

Ecart entre taux de réussite au DNB et taux de réussite des PCS défavorisées*		2016	2017	2018	2019	2020
Écart	Établissement	1,1	2,0	+3,9	+4,8	+6,3
	Département	+5,8	+5,0	+3,7	+4,3	+3,9
	Académie	+7,7	+6,9	+5,9	+7,4	+7,2
	France	+8,7	+8,3	+6,4	+8,2	+9,2

\* Clé de lecture : Plus la valeur est proche de 0, moins il y a d'écart entre les résultats des élèves de PCS défavorisées et les autres. A contrario, une valeur positive élevée indique un écart important, au détriment des élèves de PCS défavorisées.

## NOTES AU DNB

Note moyenne à l'écrit au DNB et valeurs ajoutées	2016	2017	2018	2019	2020
Note moyenne à l'écrit	8,6	8,5	8,4	8,4	13,7
Valeur ajoutée / Académie	-0,3	-0,4	0	-0,2	-0,2
Valeur ajoutée / France	-1,1	-1,1	-0,6	-0,6	-0,7

Répartition de la note à l'écrit au DNB	2016	2017	2018	2019	2020
► Note < 8	23,4	31,8	35,1	35,1	15,1
► 8 ≤ Note < 10	23,7	21,6	17,8	18,6	24,6
► 10 ≤ Note < 12	23,2	17,2	18,0	18,3	25,2
► Note ≥ 12	29,8	29,4	29,2	28,0	35,1
► Total	100,0	100,0	100	100	100

Note à l'écrit au DNB en Français / Maths		Public + Privé				
		2016	2017	2018	2019	2020
Français	Établissement	8,0	8,8	9,1	7,9	9,9
	Département	9,9	9,5	7,9	9,3	11,7
	Académie	10,6	10,0	8,5	9,9	10,6
Mathématiques	Établissement	7,1	6,7	6,9	5,4	10,2
	Département	7,4	6,9	7,3	5,6	10,9
	Académie	8,6	8,0	8,6	6,6	11,3

Nombre moyen de points au socle commun		Public + Privé		
		2018	2019	2020
Nombre moyen de points	Établissement	288	287	295
	Académie	298	301	303
	France	303	305	309

## PARCOURS

Taux d'accès de la 6ème vers la 3ème et valeurs ajoutées	2016	2017	2018	2019	2020
Taux d'accès brut	80	78	78	73	72
Valeur ajoutée / Académie	+1	-3	-2	-2	-3
Valeur ajoutée / France	+5	+3	+2	+2	0

Taux de passage post-3ème		Public + Privé		
		2018	2019	2020
Redoublement	Établissement	2,8	3,7	4,2
	Département	2,3	2,5	2,5
	Académie	2,1	2,3	2,3
	France	2,1	2,3	2,3
2nde GT	Établissement	68,4	63	64,1
	Département	68,0	67,6	68,6
	Académie	69,6	69,6	70,2
	France	65,9	65,5	65,8
2nde PRO	Établissement	20,4	28,9	26,3
	Département	23,1	23,7	23,3
	Académie	20,9	21,1	21,1
	France	18,9	19,1	19,3
CAP	Établissement	0	0	0,9
	Département	2,8	2,9	2,7
	Académie	2,5	2,5	2,5
	France	3,4	3,5	3,5
Apprentissage	Établissement	1,9	1,8	2,1
	Département	1,4	1,3	nd
	Académie	2,3	2,3	nd
	France	3,9	4,1	nd
Autres situations	Établissement	6,5	2,6	2,4
	Département	2,2	1,8	nd
	Académie	2,1	1,7	nd
	France	2,5	2,2	nd

**Document 2** : Restitution enquête locale de climat scolaire du collège X – questionnaire élèves et personnels. Année scolaire 2020-2021

Qu'est-ce qu'une enquête de climat scolaire ?

L'enquête de climat scolaire et de victimation est une enquête anonyme qui se décline en deux versions, l'une à destination des élèves, l'autre à destination des personnels. Elle permet, à partir d'un questionnement élaboré par des chercheurs, de mesurer le ressenti des acteurs dans l'école, le collège ou le lycée et d'objectiver les faits.

CANOPE, *Utiliser un outil d'évaluation externe : l'enquête de climat scolaire* <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/diagnostiquer/mesurer-le-climat-scolaire.html> [en ligne] consulté le 16 septembre 2021.

Questionnaire élèves

Questions	Réponses	6è	5è	4è	3è	Fille	Garçon	EPL	Nat.
Les relations avec les professeurs sont en général	Très bonnes	26,3%	16,8%	10,0%	25,0%	28,1%	15,0%	76,6%	87,0%
	Bonnes	54,7%	60,8%	48,8%	57,3%	55,3%	56,6%		
	Pas très bonnes	18,2%	18,4%	31,3%	9,7%	13,6%	21,7%	18,2%	13,0%
	Mauvaises	0,7%	4,0%	10,0%	8,1%	3,0%	6,7%	5,2%	

Questions	Réponses	6è	5è	4è	3è	Fille	Garçon	EPL	Nat.
D'après toi, dans ton collège, on apprend	Tout à fait bien	33,1%	25,8%	11,3%	21,3%	26,8%	22,3%	79,4%	90,9%
	Plutôt bien	53,7%	57,3%	52,5%	56,6%	55,6%	54,9%		
	Pas très bien	13,2%	12,9%	32,5%	18,0%	17,2%	18,2%	17,7%	9,1%
	Pas bien du tout	0,0%	4,0%	3,8%	4,1%	0,5%	4,5%	2,8%	

Questions	Réponses	6è	5è	4è	3è	Fille	Garçon	EPL	Nat.
Les résultats que tu obtiens aux évaluations te semblent	Très justes	29,4%	19,4%	6,3%	21,3%	27,8%	15,2%	79,4%	86,6%
	Plutôt justes	52,2%	54,8%	58,8%	53,3%	52,0%	56,1%		
	Plutôt injustes	12,5%	16,9%	31,3%	15,6%	15,2%	19,7%	17,7%	13,4%
	Très injustes	5,9%	8,9%	3,8%	9,8%	5,1%	9,1%	7,4%	

Questionnaire personnels

Questions	Réponses			
Pensez-vous que les élèves apprennent bien dans ce collège ?	Tout à fait	Plutôt oui	Plutôt non	Pas du tout
	5,8%	50,7%	42,0%	1,4%

Questions	Réponses			
D'une manière générale, êtes-vous satisfait du climat scolaire dans ce collège ?	Tout à fait satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt pas satisfait	Pas du tout satisfait
	2,9%	34,8%	50,7%	11,6%

**Document 3** : Lettre de mission du chef d'établissement du collège X



DSDEN du Y

Z, le 14/12/2021

L'IA-DASEN du Y

Au

Chef d'établissement

Collège X à W

Objet : lettre de mission

En poste depuis le 1/09/21 dans l'emploi de principal du collège X à W, vous avez mis en évidence les caractéristiques de cet établissement et établi le diagnostic de son fonctionnement en novembre 2021.

De ce diagnostic, partagé au cours de nos entretiens préparatoires, il ressort :

Le collège X est un établissement qui accueille un public socialement mixte avec encore une forte proportion de CSP défavorisées, en dépit de l'arrivée progressive d'une nouvelle population sur la commune de W.

Il se caractérise par une offre de formation ambitieuse, levier pour la valorisation de l'image de l'établissement, qui repose à la fois sur le déploiement de nombreux projets culturels et sur la richesse du pôle de langues vivantes (classes bi langues et LV2 allemand, chinois et italien)

Les résultats (DNB, orientation) correspondent globalement à ceux du groupe des établissements aux caractéristiques équivalentes, mais on constate un écart entre l'évaluation des élèves à l'entrée en 6<sup>ème</sup> et les résultats au DNB, ainsi qu'un taux de doublement élevé, fin de Troisième.

Les équipes sont stables et plutôt impliquées, même si des désaccords se sont fait jour. Le pôle de vie scolaire est efficace. La richesse et la diversité de l'environnement partenarial facilitent l'ouverture de l'établissement.

Toutefois, plusieurs points appellent une attention particulière :

- La persistance d'un manque d'attractivité de l'établissement, lié à l'image du quartier T, comme en témoigne la déperdition d'élèves entre les effectifs de CM2 et ceux constatés en 6<sup>ème</sup>.
- L'existence d'un déséquilibre entre la prise en charge des besoins des élèves avec une concentration sur un pôle d'excellence langues vivantes et une action limitée en direction des

élèves les plus fragiles : le phénomène de décrochage progressif des élèves vient confirmer ce constat et interpeller.

Chargé de la direction du collège X, en votre double qualité de représentant de l'Etat et d'organe exécutif de cet EPLE, la mission qui vous est assignée s'inscrit dans le cadre de la stratégie académique, expression de la politique pédagogique et éducative nationale.

Cette mission s'articule autour des axes de progrès ci-dessous dont découlent des objectifs spécifiques. La réalisation de ces objectifs sera appréciée au regard des indicateurs - quantitatifs ou qualitatifs - précisés dans la présente lettre et de ceux qu'il vous revient de déterminer.

#### Axes de progrès et objectifs

- Pilotage de l'établissement

Vous vous attacherez à garantir l'équilibre, en termes de mobilisation des moyens et de structuration des organisations pour répondre aux besoins des différents publics accueillis ; l'objectif consiste à conjuguer soutien au pôle d'excellence langues vivantes ou aux actions d'ouverture culturelle et développement de l'implication des acteurs dans le dossier de la maîtrise des compétences langagières, essentiel pour la réussite de tous les élèves.

Vous élaborerez en concertation et mettrez en œuvre le projet d'établissement en phase avec le contrat d'objectifs.

- Politique pédagogique et éducative

A travers divers temps de concertation et d'échange (conseils de classe, conseil d'enseignement, conseil pédagogique), vous favoriserez le partage du constat par les équipes et la perception d'une nécessaire évolution des pratiques pédagogiques afin d'améliorer la prise en charge de tous les élèves (évaluation, AP, devoirs faits, ...).

Il conviendra de vous appuyer sur les corps d'inspection pour accompagner la réflexion et permettre de questionner la place de l'évaluation dans la poursuite de cet objectif.

Dans le domaine de l'orientation, vous vous attacherez à développer les actions contribuant à la construction du parcours de l'élève.

- Conduite et animation des ressources humaines
- L'implication des professeurs dans les différents projets d'ouverture culturelle ou dans le pôle langues vivantes constitue une richesse que vous devez soutenir.

Vous prendrez en compte les désaccords survenus à propos de l'évaluation. Il vous reviendra de mobiliser l'ensemble des enseignants afin de retrouver davantage de cohérence au sein de l'établissement, ainsi que de répondre aux exigences institutionnelles.

- Relations avec l'environnement

Vous viserez à élargir l'implication des parents d'élèves à toutes les familles.

Dans le contexte particulier d'un environnement culturel très riche, vous poursuivrez le travail partenarial existant, tout en veillant à une pleine cohérence avec les besoins et le projet d'établissement.

Votre implication personnelle et votre action concrète selon les axes de progrès précédemment définis sont décisives pour la réalisation effective des objectifs fixés.

Vous disposez pour ce faire d'une allocation globale de moyens qu'il vous appartient de mobiliser au mieux. Vous disposez d'une marge d'autonomie qu'il convient d'affecter au mieux aux priorités qui vous sont fixées.

Je vous rappelle en outre, que vous pouvez bénéficier, en tant que de besoin, et à votre demande de l'expertise et de l'appui des corps d'inspection, des conseillers techniques, et des services académiques.

La présente lettre de mission est établie pour une durée de trois années scolaires et servira de support à l'entretien professionnel en fin de troisième année.

Nous vous assurons de votre soutien et vous remercions par avance de votre engagement au service de la réussite de tous les élèves. Nous vous souhaitons plein succès dans votre action.

Vu et pris connaissance le 14/12/2021.

Le chef d'établissement

L'IA-DASEN

**Document 4 :** Audit collège X 2020-2021. Thème : Le Conseil pédagogique, outil de l'autonomie au collège X



**Audit collège X – 2020-2021**

**Thème : Le Conseil pédagogique, outil de l'autonomie au collège**

Auditeurs : M. C., proviseur adjoint, Mme D., IA-IPR, M. E., IA-IPR.

### Composition du conseil pédagogique

Le conseil pédagogique n'a été installé de façon réglementaire qu'avec l'arrivée du principal, en septembre 2017. Auparavant, la tenue d'une assemblée générale se déclarait conseil pédagogique.

Le conseil pédagogique se caractérise par une composition qui demeure relativement instable, d'une réunion à une autre. Depuis ce cadrage réglementaire, une scission de principe et virulente s'est opérée entre les membres du conseil pédagogique et les membres enseignants du conseil d'administration.

### Fonctionnement du conseil pédagogique

Le chef d'établissement rappelle le cadre réglementaire du fonctionnement du conseil pédagogique, lors de sa première réunion en octobre 2017 et annonce qu'il se réunira au moins trois fois par an avant chaque conseil d'administration. Le conseil pédagogique est présenté comme une instance de concertation.

Les ordres du jour sont clairement établis lors des invitations et sont accompagnés de documents préparatoires. Lors de la réunion, un support de présentation permet de préciser les questions pédagogiques de fond. Depuis la rentrée 2017, une heure hebdomadaire de concertation pédagogique est réservée dans les EDT pour l'ensemble des professeurs, le mardi de 11h à 12h. Cependant elle ne s'inscrit pas prioritairement dans le processus de concertation en lien avec les objets de réflexion du CP. En effet les équipes d'enseignement semblent déstructurées et ont du mal à fonctionner sous prétexte de liberté pédagogique. C'est un frein au travail d'équipe et au bon fonctionnement du conseil pédagogique.

Les oppositions de principe des enseignants élus au conseil d'administration existent depuis plusieurs années et se sont cristallisées lors de la présentation des indicateurs à la rentrée 2017, où la véracité des chiffres APAE qui posaient question sur l'évaluation et l'orientation a été contestée. Ces échanges conflictuels se sont poursuivis lors de l'adoption du contrat d'objectifs.

### Les compétences du conseil pédagogique

Les sujets proposés et traités entrent bien dans les compétences du CP : le contrat d'objectifs, la mise en place de la réforme du collège, le calendrier pédagogique, le DNB, la vie de l'élève, le règlement intérieur, l'ENT et la communication aux familles.

Pourtant, le conseil pédagogique ne va pas assez loin dans la réflexion sur la question des pratiques pédagogiques et de leur cohérence. Il ne prend pas le risque d'être force de propositions qui engageraient les équipes pédagogiques dans leur globalité.

L'effet du travail mené au sein du CP sur l'équipe pédagogique est obéré par la défiance persistante d'une partie des enseignants à son encontre. Il reste difficile d'engager au sein du collège une réflexion constructive sur les pratiques pédagogiques, en particulier l'évaluation, et l'orientation. Ces postures troublent la légitimité du CP et créent un effet de concurrence entre les instances du CP et du CA où siègent des professeurs différents brouillant ainsi la visibilité du projet pédagogique.

### Autonomie éducative et pédagogique du collège

Depuis cette présente rentrée scolaire, les propositions du CP sont retenues et votées en CA (contrats d'objectifs, devoirs faits), ce qui laisse à penser que le CP a pu reprendre sa place au regard de la prise en charge de l'autonomie. Il reste à noter que les oppositions récurrentes des enseignants élus au CA, en ce qui concerne les propositions du CP, ne rendent pas l'autonomie féconde et font obstacle à l'évolution des pratiques pédagogiques. En effet, les résistances de certains nuisent au travail collaboratif en amont, empêchant de tisser un dialogue constructif dans toutes les instances. Au-delà de ces résistances, une défiance systématique des mêmes personnels vis-à-vis de l'équipe de direction entache le climat de l'établissement et nuit à l'action pédagogique innovante que d'autres seraient en passe de faire émerger. L'image de l'établissement en est forcément affectée auprès des usagers et partenaires extérieurs qui désertent les conseils d'administration souvent lieu d'échanges conflictuels.

**Tableau de synthèse de l'analyse**

	Point forts	Points de progrès	Points d'incertitude
Concertation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une heure hebdomadaire banalisée.</li> <li>- Des volontés et des potentialités individuelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonctionnement en équipes pédagogiques et disciplinaires.</li> <li>- Dépasser l'opposition factice entre cohérence de choix collectifs et la liberté pédagogique individuelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les dérives corporatistes et idéologiques des débats</li> <li>- Appropriation des exigences réglementaires par l'ensemble des personnels</li> </ul>
Evolution des pratiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en compte des éléments de la réforme dans ses aspects organisationnels : AP, Devoirs faits ....</li> <li>- Configuration favorisant les échanges dans le collège (locaux adm. , CDI, salle de professeurs, self ...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les modalités partagées de mise en œuvre de l'AP et devoirs faits</li> <li>- Attendus pédagogiques partagés</li> <li>- Les liaisons inter-degrés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Non-respect de dispositions réglementaires par une partie des enseignants, notamment pour le LSU, le socle, l'obligation de réunion</li> <li>- Des pratiques d'évaluation, notamment par compétences, qui restent à harmoniser</li> </ul>
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipe de direction constructive</li> <li>- Volontarisme pédagogique</li> <li>- Adoption du contrat d'objectifs par le CA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboration d'un projet d'établissement</li> <li>- Habitudes de fonctionnement</li> <li>- Représentations autocentrées de l'établissement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Appropriation du contrat d'objectifs par l'ensemble des personnels</li> <li>- Discussion en CP de la répartition DGH</li> </ul>

Depuis 2017, un travail de concertation a été initié, qui dans un premier temps a permis la mise en place de la réforme du collège dans ses éléments organisationnels, sans entrer dans la question des pratiques pédagogiques. L'action du CP, est contrariée, par des pratiques d'obstruction installées, voire des manquements, qui empêchent le partage de la réflexion pédagogique et une adhésion collective.

On décèle une ambiance lourde dans l'établissement où existent des pressions exercées sur certains personnels enseignants et de direction par une frange syndicale en posture d'opposition récurrente souvent démesurée. Toutefois on constate que d'un côté nombre de personnels se montrent prêts à entrer dans des évolutions pédagogiques favorables à la réussite de tous les élèves et que d'un autre côté l'équipe de direction très volontaire porte l'exigence de répondre aux attendus institutionnels. Certains sont prêts à analyser les réussites et les erreurs des élèves, à concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis. Les auditeurs ont perçu la volonté de faire évoluer et diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves de l'école primaire et du collège chez une partie des enseignants. Le constat de fortes disparités du niveau d'exigences entre les professeurs de certaines équipes disciplinaires, tant dans les contenus d'enseignement que dans les attendus des évaluations, est partagé par la majorité des professeurs sans pour autant susciter une réelle volonté d'harmonisation des pratiques.

La politique éducative de l'établissement et la prise en charge de son autonomie bénéficient d'une amorce dans le cadre de la réflexion au sein du CP mais ne font pas l'objet d'une mise en œuvre effective et cohérente dans les pratiques.

#### Recommandations

---

1 - Bâtir et formuler un projet d'établissement comme expression de l'autonomie de l'établissement, outil de pilotage renforcé et instrument fédérateur, en donnant au CP le plein rôle qui est le sien pour contribuer à l'élaboration et l'évaluation de ce projet.

2 - Le CP doit s'emparer de toute l'étendue de ses compétences pour aller au-delà des aspects organisationnels et aborder l'évolution des pratiques pédagogiques pour la réussite de tous les élèves, en instaurant une cohérence pédagogique dans l'action professionnelle des équipes. Le compte rendu des avancées du CP doit être connu de toute la communauté éducative.

3 - Rendre effectives les propositions de mise en cohérence pédagogique faites par le CP, avalisées par le CE et suivies de décision au CA en matière de politique pédagogique de l'établissement pour assurer l'engagement de toutes les équipes pédagogiques dans leur mise en œuvre.

4 – Une réflexion sur les modalités d'évaluation des élèves est à engager. L'évaluation doit devenir l'instrument permettant d'identifier les voies de réussite pour chacun des élèves. Le CP doit constituer un vrai lieu d'initiative pour les équipes pour imaginer des dispositifs répondant à cet objectif. Le CP pourra par exemple développer des instruments de suivi et d'évaluation des élèves renforçant le dialogue école-collège.

5- Le CP pourra formaliser, expliciter et encourager des modalités d'évaluation qui feront progresser les élèves tout en étant compatibles avec les contraintes institutionnelles. Il s'agira alors de construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.

**Document 5** : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR 2019 : l'autonomie des établissements. Extraits. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/rapport-annuel-des-inspections-generales-igen-igaenr-2019-l-autonomie-des-etablissements-scolaires-12587> [En ligne] consulté le 16 septembre 2021

#### [...] **1.2.4 Les différentes expressions de l'autonomie de l'EPL**

L'EPL dispose d'une autonomie dans quatre grands champs : l'organisation pédagogique, la gestion des ressources financières, la gestion de ses moyens horaires, la gestion de ses ressources humaines.

Sur le plan pédagogique, l'établissement décide du matériel utilisé dans les enseignements par les élèves : manuels et fournitures scolaires. Dans le respect du volume global d'heures dues aux élèves par discipline, il arrête l'organisation du temps scolaire : la durée des cours (1 h 00, 1 h 30, etc. ), leur périodicité (le plus souvent hebdomadaire ou bimensuelle), leur répartition dans l'année (annuelle, semestrielle, trimestrielle), les périodes de départ en stage ou de formation des élèves en milieu professionnel, l'emploi du temps en tant que répartition des enseignements dans la journée et dans la semaine, les heures de début et de fin de cours, la durée de la pause méridienne. L'établissement procède à la constitution des classes et des différents groupements d'élèves (classe entière, classe dédoublée, groupes de compétences, groupes d'élèves suivant les mêmes enseignements, comme les langues vivantes, les options de spécialités). Il choisit les critères qui président à ces regroupements. Il définit les modalités d'évaluation des élèves : soit un positionnement de l'élève avec une notation, soit un positionnement au regard des objectifs d'apprentissage « non atteints », « partiellement atteints », « atteints » ou « dépassés ». Il peut organiser des évaluations communes : épreuves communes par niveau de classe et par discipline, brevet ou baccalauréat blanc.

[...]

#### **4.1.2.3 Une corrélation sous certaines conditions et dans certains contextes**

La disponibilité des données PISA a profondément renouvelé la recherche sur l'autonomie. Ces données permettent de s'intéresser, dans une démarche comparative étendue à près de cinquante pays membres de l'OCDE ou associés, à l'effet de l'autonomie sur la réussite des élèves.

Dans son étude sur les résultats de 2012, l'organisation se penche sur trois grands items :

- Les programmes d'enseignement et modalités d'évaluation des élèves ;
- L'affectation des ressources ;
- La responsabilisation des acteurs par la publicité des résultats scolaires ;

S'agissant du premier item, l'étude montre clairement que les systèmes d'éducation qui laissent plus d'autonomie aux établissements pour définir les programmes d'enseignement et les modalités d'évaluation des élèves obtiennent de meilleurs résultats, même avec la neutralisation de l'influence du PIB [...]. L'étude des résultats de PISA 2009 avait préalablement établi que « les systèmes d'éducation qui accordent aux établissements une plus grande marge de manœuvre dans les décisions portant sur les systèmes d'évaluation des élèves, les cours proposés, le contenu de ces cours et les manuels utilisés, sont aussi ceux qui font état des meilleurs résultats en compréhension de l'écrit. Cette corrélation s'observe même si, au niveau individuel des établissements, la responsabilité dans la définition des programmes n'est pas forcément associée à de meilleurs résultats ».

[...]

**Document 6 :** HADJI (C.), L'évaluation capable du meilleur coupable du pire, Disponible sur : <https://newsroom.univ-grenoble-alpes.fr/education/the-conversation-ecole-l-evaluation-capable-du-meilleur-coupable-du-pire--400567.kjsp?RH=1479476316530> Publié le 17 octobre 2018 (Mise à jour le 12 novembre 2018) [en ligne]consulté le 16 septembre 2021.

**Nécessaire pour aider les élèves à se situer par rapport aux objectifs à atteindre, l'évaluation peut vite virer au jugement. En faire un "outil au service de tous" est un défi.**

La question de l'évaluation à l'école revient sur le devant de la scène. Alors que le ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer, entend développer une culture de l'évaluation, de nouvelles évaluations des élèves sont désormais prévues à mi- CP, en CE1, et en seconde. Une « instance de l'évaluation », dédiée à l'appréciation des établissements, est en cours de création pour 2019, tandis que les députés Marie Tamarelle-Verhaeghe et Régis Juanico viennent de rendre leur rapport sur l'évaluation du système scolaire.

Et, comme toujours, l'irruption de ce sujet déclenche des polémiques, suscitant autant d'espoirs que de craintes. Comment expliquer cette polarisation ? Faut-il voir dans l'évaluateur un acteur social toujours écartelé ?

Une simple fonction "GPS" ?

Évaluer revient à mesurer l'acceptabilité d'une réalité donnée – individu, institution, situation, politique – par référence à des attentes déterminées, en vue d'en dire la valeur. Qu'il s'agisse de décerner un Prix Nobel, de désigner le meilleur pâtissier, d'apprécier l'action du gouvernement, ou de noter une copie, l'enjeu est le même. Si ce n'est qu'il n'est pas toujours et nécessairement question de classer ceux qu'on juge.

Du point de vue de la conduite des actions, l'évaluation est une nécessité. Pour atteindre un but, il est préférable de savoir où l'on en est par rapport à lui ! Telle est sa première et pour ainsi dire naturelle fonction : accompagner des acteurs engagés dans un processus (enseigner ; apprendre ; transformer les rapports sociaux, etc.) en les éclairant sur leur situation par rapport à leur objectif. On pourrait parler d'une fonction « GPS ». L'évaluation est ici totalement légitime. Elle concrétise la volonté de vivre les yeux ouverts.

Mais l'évaluation ne se contente pas d'éclairer en situant. Elle juge. Un jugement, même « d'acceptabilité », est un jugement. Si bien que, d'une part, le fait d'être jugé produit du stress. Celui qui sait qu'on l'évalue peut perdre une partie de ses moyens, dans une situation pour lui a-normale.

L'évaluateur, d'autre part, court le risque de sombrer dans l'ivresse que donne le pouvoir de juger. Et de céder alors à la tentation de l'abus de pouvoir, dans une relation asymétrique ou complémentaire, qui le place en position haute par rapport à des évalués en position basse. Il faudra une grande force d'âme pour résister à ce que Patrice Ranjard (1984) désignait comme un « plaisir persécuteur » : « la toute-puissance de noter : un plaisir qui vient des enfers ».

Entre valorisation et rapport de force

Ayant pour ambition de dire la valeur, l'évaluation devrait premièrement, et logiquement, contribuer à la valorisation de ceux sur qui elle porte. Il s'agit de dire ce que vaut une copie, un élève, une politique. L'évaluateur fait par principe l'hypothèse que ce qu'il évalue a un minimum de valeur, sauf à s'enfermer dans une conception négative de la valeur, qui pourrait tendre vers la

nullité – et même descendre en dessous de zéro ? En ce sens l'évaluation devrait toujours être bienveillante, et ne pas s'interdire de mettre en évidence les progressions et les réussites.

Mais la tentation du regard dévalorisant sera d'autant plus forte que les « valeurs » au nom desquelles on juge poussent en ce sens. C'est en valorisant des attentes (celles dont on apprécie la réalisation) que l'évaluation est créatrice de valeur. Et que valent les valeurs au nom desquelles on valorise ces attentes ? Par exemple, la concurrence, la compétitivité, la performance, la rentabilité méritent-elles vraiment d'être valorisées ? On risque d'imposer des « valeurs » contestables, qui ne sont, de fait, que les valeurs du temps. D'un temps où domine un modèle socio-économique qui impose la loi du marché.

L'usage dominant de l'évaluation comme pratique sociale tend alors à s'inscrire dans ce modèle. Concrètement, l'évaluation va valoriser des rapports de compétition qui ne sont que rapports de force et de domination. Pour faire faire, comme le déplorait Illich dès 1971, l'apprentissage de la soumission. On ne sait bientôt plus que « passer sous la toise »...

Au cœur de l'évaluation, une ambiguïté révélatrice

On se souvient du mot de Pascal : « l'homme n'est ni ange ni bête, et le malheur veut que qui veut faire l'ange fait la bête ». Les pratiques évaluatives sont frappées d'une ambiguïté qui n'est que l'expression d'une ambiguïté humaine fondamentale. Car l'homme, qui est toujours capable du meilleur, est aussi, hélas, trop souvent, coupable du pire. L'évaluation, l'une des activités cognitives les plus fréquentes chez l'être humain, n'échappe pas à la règle.

L'évaluation est capable du meilleur quand, en n'oubliant jamais un premier impératif d'objectivité – dans le cadre d'une démarche techniquement rigoureuse-, sa volonté première est de mettre l'éclairage qu'elle apporte au service de la promotion et du développement de ceux qu'elle éclaire – dans le cadre d'une volonté humaniste. Elle est coupable du pire quand, aux errements techniques (notamment la méconnaissance des biais qui pèsent sur elle), s'ajoutent des usages sociaux éthiquement contestables. C'est le cas lorsqu'une « sélectionnite » aigüe est mise au service de la reproduction sociale.

Et encore : la sélection peut être faite plus ou moins bêtement (évaluation négative ! J'aurais pu dire, dans le cadre d'une évaluation positive ou bienveillante : plus ou moins intelligemment) ! Le film Première année sur les études de santé vient d'en donner un bon exemple. Comment peut-on se satisfaire de la plus archaïque et de la plus primaire des épreuves (un QCM) pour sélectionner de futurs professionnels qui, dans leur exercice, auront besoin de bien d'autres choses que de la seule capacité de mémorisation forcenée ? En rendant presque impossible un véritable apprentissage, un mode d'évaluation peut dénaturer des études, et rendre malades de futurs médecins.

Finalement, et comme dans la « guerre des étoiles », qui l'emportera, du côté obscur, ou lumineux, de l'évaluation... et de l'humanité ? Une chose est certaine. Le combat pour une évaluation humaniste va de pair avec le combat pour une société plus humaine. Le défi de l'évaluation à l'école n'est que la face scolaire d'un défi que doivent affronter tous les hommes.

S'il n'est jamais gagné d'avance, le combat pour une évaluation « au service de tous les élèves », devient, parce que « humanité (dans sa face lumineuse) oblige », un devoir impérieux pour tous les éducateurs et enseignants. Sachant que l'homme « a en lui une nature capable de bien » (Pascal), il ne faudrait jamais désespérer... pas même de l'évaluation !

**Document 7** : MARSOLLIER (C.), L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux, IUFM de la Réunion. Disponible sur : <https://inspe.univreunion.fr//fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/22/Marsollier.pdf>. Consulté le 16 septembre 2021.

Ce qu'innover veut dire...

[...] Depuis une dizaine d'années, dans les colloques scientifiques comme dans les publications, toute réflexion sur l'innovation en éducation ou en formation renvoie d'emblée et de manière systématique à des questions épistémologiques sur le sens de cette notion et sur cette légitimité de son emploi. C'est que le terme est flou et polysémique. De fait, il interroge plus qu'il ne guide. Innove-t-on vraiment à l'école ? Que signifie « innover » pour un enseignant ? Comment se traduisent réellement les innovations scolaires ? L'usage de ce vocable est-il justifié dans le champ scolaire ?

Aucune définition ne parvient à circonscrire la notion d'innovation et à recueillir l'adhésion de la communauté scolaire et scientifique. Seule l'étymologie, rappelant qu'in-nover, c'est « introduire du nouveau dans... », offre des repères forcément consensuels. Néanmoins, de nombreux auteurs se sont laissés tenter par cet exercice réducteur consistant à trouver une définition minimale, alors limitative, les uns <sup>1</sup> soulignant la stratégie volontariste et intentionnelle du changement, les autres le versant fonctionnel de la pratique de l'enseignant, ou bien encore la dimension procédurale <sup>2</sup> de l'action.

Dans sa réflexion sur l'innovation comme objet de recherche, F. Cros (1998) offre une autre perspective épistémologique en s'interrogeant très justement sur la pertinence de définir un concept à partir de la définition d'autres concepts. Pour éviter les risques de régression sémantique, elle propose une vision intégrative de cette notion à partir des propriétés qui la caractérisent :

- L'idée de nouveau : sachant qu'il y a peu de nouveauté absolue en éducation et en formation, cet attribut nous invite à tenir compte du contexte, des pratiques déjà existantes de l'acteur et de la culture de l'observateur, ce qui souligne le caractère très relatif de l'innovation. Ainsi, « le nouveau peut se trouver dans une pratique pédagogique restaurée » (J. Hassenforder, 1972) comme l'usage de l'ardoise Véléda, ou bien redécouverte voire réhabilitée comme l'organisation de débats au cycle 3, inspirée des pratiques de C. Freinet.
- Le phénomène de changement : il est constitutif de l'innovation puisque toute innovation produit ou induit du changement non seulement dans la pratique pédagogique mais aussi chez l'élève. Seulement, tout changement ne peut être assimilé à une innovation (S. Moscovici, 1979). Le changement désigne ce qui est observable, consécutivement à la création ou à l'appropriation de la nouveauté.
- L'action finalisée : les innovations se traduisent pour la plupart d'entre elles, soit par une production nouvelle, soit par l'amélioration de certaines modalités pédagogiques. Elles sont généralement portées par un désir d'amélioration, de progrès et de valeurs qui les sous-tendent. Or sur ce plan, l'école regroupe des courants, des acteurs et des pratiques aux finalités si différentes qu'il est légitime de douter qu'à soutenir la libre innovation on ne finisse pas par bafouer le droit à l'égalité des chances. Certes, comme l'indique P. Perrenoud (1996) à propos des finalités, « le flou a des fonctions vitales : il permet de vivre ensemble. Dans une démocratie pluraliste, traversée de contradictions, où coexistent des modèles différents de société et d'humanité, l'école ne peut être

commune qu'au prix d'une certaine ambiguïté de ses finalités. Si l'on veut tout expliciter, pour lever cette ambiguïté, on exclut certaines sensibilités, certaines cultures, certaines croyances et l'on pousse les communautés exclues à constituer leur propre école pour préserver leur identité ».

- Le processus : l'innovation est avant tout un processus avec ses étapes, sa temporalité, dans lequel l'engagement de l'enseignant l'amène à vivre des difficultés et des découvertes. L'innovation apparaît ainsi comme un moment lors duquel la personne agit en fonction de son rapport nouveau, à l'autrement, au différent, à l'inconnu. Les novateurs affectionnent ce processus qui renforce leur identité et donne sens à leur vie, tandis que les réfractaires au changement cherchent à éviter l'innovation qui les expose à l'incertitude, à l'échec, au doute et au questionnement.

Ces attributs montrent l'innovation dans une de ces composantes les plus fortes : le mouvement. Et cette valeur très significative accordée au mouvement n'est pas sans nous rappeler l'étymologie d'une autre notion : la notion de « motivation » : « qui met en mouvement » ... En effet, on n'innove pas sans motivation personnelle, sans intention, sans projet d'action. En d'autres termes, l'innovation ne se décrète pas. L'innovation est un élan qui peut tout aussi bien résulter d'un désir de changement que d'un besoin de répondre à une difficulté.

Pour comprendre ce qu'innover veut dire, il convient de se placer du point de vue de l'acteur principal de l'innovation : l'enseignant. Pour lui, adopter une nouvelle conception, modifier voire révolutionner sa pratique, réclame de s'engager, tâtonner, apprendre. Innover, c'est donc s'exposer au bouleversement et au deuil de certaines de ses habitudes ou de ses conceptions, parfois aussi d'un certain confort... Cette mise en mouvement, cette transformation, que réclame l'innovation, est en premier lieu celle de la décision : décider d'essayer, décider de faire, quand, parfois, ni l'institution, ni personne ne nous pousse, quand seul le regard sur les besoins de l'élève commande... Néanmoins, ce regard, cette conscience professionnelle, cette éthique dans l'action, qui sont fondamentaux pour motiver et orienter l'engagement, ne suffisent pas à en rendre l'action efficace. S'il veut affiner son action, l'engagement a besoin, d'une part, de réelles compétences d'analyse de ses propres pratiques, pour cibler les problèmes, et d'autre part, d'une culture pédagogique lui permettant de rechercher, donc de choisir ou d'imaginer les stratégies, les outils, les attitudes et les gestes pédagogiques véritablement adaptés aux finalités qu'il poursuit.

Décider d'agir positivement et, par là même, peut-être d'innover, c'est bien souvent s'engager. C'est consacrer du temps à penser sa pratique différemment, c'est donner de soi. En cela, l'innovation participe de la générosité. Or, l'organisation et le pilotage de ce macro-système qu'est l'école, incite-t-il vraiment ses acteurs à donner d'eux-mêmes pour innover ? [...]

1.Havelock R.G. et Huberman Michaël (1980), *Innovation et problèmes de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en développement*, UNESCO, BIE, p.41

2.Cros Françoise (1998), 'L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche ? », *Education permanente*, n°134, 1998-1, p.16.

**Document 8 :** Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Délibération 2021-03 du 29 juin 2021 du Conseil d'évaluation de l'École relative à l'écosystème d'évaluation des acquis des élèves. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-305080> [en ligne] consulté le 6 septembre 2021  
[...]

### **Deux constats principaux sur l'écosystème de l'évaluation des acquis des élèves**

**Constat 1 : L'évaluation des acquis des élèves est une préoccupation ancienne en France où une forte expertise s'est développée. Elle prend aujourd'hui des formes variées (évaluations standardisées, évaluations dans la classe, examens) et fournit des informations riches. L'écosystème des évaluations n'est cependant pas encore très lisible.**

1. Des concepteurs et opérateurs d'évaluation multiples, au niveau local et au niveau national. Le rôle des différentes directions et instances nationales consultatives ne semble, en particulier, pas toujours bien identifié par les différents acteurs.

2. Une grande richesse d'évaluations des acquis des élèves ; une présentation des résultats de chaque campagne d'évaluation nationale, internationale ou d'examen est faite par la DEPP –régulièrement avec la DGESCO – dans des notes d'information, communiqués et conférences de presse. Aussi, tous les résultats disponibles au niveau national figurent dans l'état de l'École publié par la DEPP. Cependant, il n'existe pas, de façon systématique, d'analyse croisée des résultats des différentes évaluations (nationales et internationales) dont les perspectives sont complémentaires. Une telle analyse renseignerait mieux sur ce que savent les élèves et permettrait des effets rétroactifs sur les pratiques d'enseignement, les programmes et les examens.

3. Une évaluation au quotidien dans la classe et un contrôle continu peu prescrits au niveau national, peu construits collectivement au sein des écoles et des établissements, marqués par le poids de l'évaluation sommative et de la notation, et peu référés à des items étalonnés ou standardisés, ou articulés aux évaluations conçues à d'autres niveaux du système. La responsabilité des différents acteurs ou niveaux institutionnels est peu explicitée, ce qui peut nourrir une représentation erronée des élèves et de leur famille quant à leurs finalités et leur pertinence.

**Constat 2 : Malgré toute l'attention portée aux évaluations par l'ensemble des acteurs, elles ne renseignent que partiellement sur les acquis des élèves, leurs usages restent parfois limités au plan pédagogique et de plus en plus contestés dans leurs finalités.**

1. Des évaluations qui ne renseignent que partiellement sur les acquis des élèves. Elles portent essentiellement sur les compétences académiques et très peu sur les compétences transversales (par exemple les fonctions exécutives du cerveau), pourtant essentielles à la réussite scolaire et à l'insertion sociale et professionnelle. Les résultats aux examens (DNB, baccalauréat) ne sont pas exploités à l'aune des acquis des élèves et ne sont pas suffisamment mis en relation avec les résultats des évaluations standardisées. À l'exception des tests de positionnement en 2<sup>de</sup> et 1<sup>ère</sup> année de CAP, il n'y a pas d'évaluation standardisée au lycée.

2. À l'exception des évaluations CP-CE1, les évaluations standardisées sont encore peu exploitées à des fins pédagogiques par les enseignants et dans les écoles ou établissements, en particulier les évaluations 6<sup>èmes</sup> et les tests de positionnement 2<sup>de</sup> et 1<sup>ère</sup> année de CAP. Les évaluations standardisées peuvent conjuguer une double finalité (pilotage du système éducatif et utilisation pédagogique) parfois mal comprise ou mal interprétée.

3. Une faible explicitation des principes de l'évaluation et une communication sur les acquis des élèves encore trop tournés vers les seuls acteurs du système. La communication auprès des parents d'élèves est un axe explicite de la politique des évaluations nationales conduite depuis 2017. Sa mise en œuvre localement reste cependant perfectible et une communication réellement adaptée aux familles – voire aux élèves – est trop peu développée sur les résultats des autres évaluations quelles qu'elles soient : standardisées, dans la classe, examens. Les décisions collectives liées à l'évaluation dans les écoles et les établissements peinent à exister

[...]

### **Recommandations**

[...]

### **Recommandation 2 : Élargir le champ des compétences et des domaines évalués et diversifier les modalités, contextes et caractéristiques des évaluations.**

*1. Renforcer, en lien avec les programmes d'enseignement et les épreuves du DNB et du baccalauréat, l'évaluation des compétences transversales et d'expression orale dans le quotidien de la classe et, à partir des travaux et expérimentations réalisées par DEPP, dans le cadre des évaluations standardisées.*

*2. Intégrer l'évaluation de nouvelles composantes des apprentissages des élèves (compétences physiques et sportives, artistiques, numériques, civiques et citoyennes) dans le cadre des évaluations standardisées. Des évaluations dans ces domaines sont en cours de développement par la DEPP.*

*3. Diversifier les modalités, contextes et caractéristiques des évaluations tout en respectant les principes d'équité et d'inclusion scolaires : évaluation par l'observation des élèves, autoévaluation, évaluation à partir des situations de résolution coopérative de problèmes, les évaluations en temps non strictement limité et l'accès à des ressources externes. Développer de façon complémentaire l'évaluation pour les apprentissages et l'évaluation des apprentissages*

### **Recommandation 3 : Développer une méthodologie et des outils d'évaluation communs et en partager les finalités et modalités avec l'ensemble de la communauté éducative.**

*1. Renforcer la formation initiale et continue de tous les acteurs du système éducatif sur la fonction évaluative par la construction d'un référentiel de formation initiale et continue des acteurs (professeurs, personnels d'encadrement) à l'évaluation des acquis des élèves. Une formation spécifique à la méthodologie des évaluations standardisées permettrait un renforcement de leurs usages et une meilleure compréhension de leurs finalités.*

*2. Coordonner et harmoniser les pratiques d'évaluation des acquis des élèves :*

*(a) en identifiant des repères communs sur les finalités et modalités du contrôle continu,*

*(b) en construisant par étapes, à tous les niveaux d'enseignement et pour l'ensemble des disciplines, des bibliothèques d'outils d'évaluation qui soient robustes et étalonnés, et progressivement complétés par des pistes d'explication de résultat et de travail pédagogique pour aider les élèves (la classe de troisième au collège et le cycle terminal au lycée pourraient être utilement privilégiés),*

*(c) en renforçant, dans le cadre d'une politique d'établissement ou d'école, l'explicitation des finalités des évaluations aux élèves et aux parents d'élèves, en différencier éventuellement les supports, les modalités et les protocoles selon les niveaux et types d'enseignements.*

[...]