

le **cnam**

Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

RAPPORT
D'ACTIVITÉ
2023



Sommaire

4

INTRODUCTION

- A. Le Cnesco, une instance au service de l'étude des systèmes scolaires
- B. Quatre missions du Cnesco au service de l'école
- C. La méthode Cnesco : une démarche scientifique et participative

10

L'ACTIVITÉ DU CNESCO EN 2023

- A. Le bien-être à l'école des élèves et des personnels
- B. Les ressources du Cnesco valorisées dans des partenariats nationaux
- C. L'expertise du Cnesco partagée avec les acteurs du monde de l'éducation
- D. Les partenariats du Cnesco à l'international

17

LES PRODUCTIONS DU CNESCO

30 fiches thématiques

78

ANNEXES

- 1 – Fonctionnement du Cnesco
- 2 – Présentation d'une conférence de comparaisons internationales
- 3 – Présentation d'une conférence de consensus

Introduction

A

Le Cnesco, une instance au service de l'étude des systèmes scolaires

Le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) analyse et accompagne les politiques et pratiques éducatives.

Le Cnesco est le fruit d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), auquel il est rattaché, au sein du laboratoire Formation et apprentissages professionnels (Foap), depuis le 1^{er} septembre 2019.

Il vise à améliorer la connaissance des systèmes scolaires français et étrangers et à partager des résultats de la recherche en éducation, afin de créer des dynamiques de changement dans l'école, au profit de la réussite de tous les élèves. Il est construit comme un espace de dialogue entre le monde de la recherche, la communauté éducative et les décideurs publics.

Fort de son appui sur le Cnam, le Cnesco déploie aussi des activités de formation des personnels de l'éducation et de coopération internationale.

Une activité très soutenue depuis sa création en 2013 et sa réinstallation au Cnam en 2019

En neuf années, le Cnesco a analysé, à travers 85 rapports scientifiques, un champ très large de thématiques incontournables pour l'école française, depuis les pratiques pédagogiques dans la classe et l'établissement (Redoublement et alternatives, Nombres et calcul au primaire, Compréhension en lecture,

Différenciation pédagogique, Écrire et rédiger, Langues vivantes étrangères, Évaluation dans la classe), en passant par les politiques scolaires (Mixités à l'école, École et handicap, Enseignement professionnel, Décrochage scolaire, Éducation à l'orientation, Formation continue des personnels d'éducation, Gouvernance des politiques éducatives, Bien-être à l'école), jusqu'aux méthodologies des évaluations internationales (Pisa, Timss).

B

Quatre missions au service de l'école

Le Cnesco poursuit et développe ses activités caractérisées par :

- **Une production scientifique** : grâce à un réseau de plus de 500 chercheurs, le Cnesco a produit un grand nombre de ressources scientifiques de haut niveau.
- **Une stratégie de dissémination** : le Cnesco partage l'ensemble de ses ressources et développe des formats d'activités permettant la participation des décideurs et des acteurs de terrain de la communauté éducative.
- **Des formations innovantes** : le Cnesco accompagne la valorisation de ses ressources scientifiques dans la conception de formations au service des acteurs de l'éducation, afin de favoriser la mise en œuvre des réformes éducatives.
- **Un rayonnement à l'international** : l'expertise du Cnesco en analyse et accompagnement des politiques, des pratiques et des dispositifs éducatifs est aujourd'hui reconnue à l'international.

■ Mission 1 : une production scientifique de haut niveau

Grâce à un **réseau scientifique de plus de 500 chercheurs**, qui a vocation à s'étendre en fonction des thématiques traitées, le Cnesco a développé, depuis sa création en 2013, un **contenu scientifique de haut niveau**, dans une perspective de comparaisons internationales, fondé à la fois sur des productions originales, mais aussi sur des synthèses de la littérature scientifique déjà produite. En effet, les décideurs et praticiens de terrain ont besoin tout autant de recherches nouvelles que d'un accès facilité à des bilans scientifiques de la recherche existante.

Les activités du Cnesco sont en priorité **centrées sur le domaine scolaire**, mais sur certaines thématiques, elles peuvent à terme embrasser également l'enseignement supérieur (formation continue des personnels d'éducation, orientation Bac -3/Bac +3, citoyenneté, évaluation des élèves/étudiants, parcours personnalisés, etc.).

Les caractéristiques de la production scientifique du Cnesco

Le Cnesco est un producteur de contenus scientifiques robustes qui reposent sur :

- **un agenda de recherche**, construit en fonction des besoins de la communauté éducative ;
- **une recherche pluridisciplinaire**, appuyée sur un réseau de chercheurs français et internationaux ;
- **des dimensions récurrentes pour chaque dossier thématique** : une revue de la littérature scientifique, des comparaisons internationales de politiques et pratiques éducatives et un état des lieux national ;
- **des études originales conduites par le Cnesco**, qui viennent compléter les synthèses de la recherche sur chaque thématique.

■ Mission 2 : une stratégie de dissémination et d'engagement de tous les acteurs

En s'appuyant sur une politique éditoriale de vulgarisation des productions scientifiques, le Cnesco développe **des formats d'activités permettant la participation et l'interaction des chercheurs, des décideurs publics et des acteurs de terrain de la communauté éducative** au sens large (enseignants, personnels d'encadrement, élèves, parents, entreprises, collectivités territoriales, monde associatif, étudiants, enseignants-chercheurs, etc.). *Cf. Des formats d'activités participatifs et innovants - p.6*

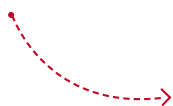
Le Cnesco se positionne aujourd'hui comme **un lieu tiers, au service d'une intelligence collective**. Il s'adresse à tous les acteurs de la communauté éducative, pour ouvrir une réflexion collective à partir de leurs questionnements et des résultats de la recherche.

Les formats d'activités du Cnesco permettent de **créer des temps collaboratifs** où chaque acteur de la communauté éducative peut exprimer ses interrogations, ses besoins et partager ses expériences et ses compétences.

Diffusion de la culture scientifique

Toutes les ressources produites sont accessibles au plus grand nombre par :

- **un site web, centre de ressources pour la communauté éducative** : le site web du Cnesco met à disposition de tous une multiplicité de formats éditoriaux (rapports scientifiques, dossiers de synthèse, préconisations, rediffusion de ses conférences, etc.) qui rencontrent un large public ;
- **un enrichissement du débat public** : afin d'éclairer le débat, au-delà de la communauté éducative, le Cnesco diffuse également ses travaux à travers la presse ; depuis sa création, le Cnesco a comptabilisé plus de 2 261 citations dans les médias.



Des formats d'activités participatifs et innovants

La **complémentarité des missions** et la **richesse des partenariats** du Cnesco lui permettent de proposer une **diversité d'activités** qui s'adressent à des **publics variés**. Le Cnesco développe ainsi six formats d'activités qui favorisent une diffusion efficace des résultats de la recherche au plus grand nombre.

CONFÉRENCES DE CONSENSUS

À partir de **ressources scientifiques** produites par le Cnesco avec l'aide de chercheurs sur une thématique donnée et des **présentations d'experts** lors des séances publiques, un **jury d'acteurs de la communauté éducative** échange et produit des **recommandations à huis clos**.



CONFÉRENCES DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

À partir de **ressources scientifiques** produites par le Cnesco avec l'aide de chercheurs sur une thématique donnée et des **présentations d'experts** lors des séances publiques, un public composé majoritairement de décideurs et de personnels d'encadrement français se réunit en **ateliers participatifs** pour proposer des **préconisations**.

Les conférences de consensus et les conférences de comparaisons internationales incarnent particulièrement la méthode du Cnesco, avec le même objectif final : **favoriser des dynamiques de changement** en s'appuyant sur la double nécessité d'**engager toutes les parties prenantes** et de **favoriser l'appropriation des apports de la recherche**. Elles sont complétées par quatre autres formats d'activités :

CONFÉRENCES JUMELLES ET ATELIERS JUMEAUX

Dans le cadre d'un **partenariat avec une entité locale** (académie par exemple) ou **internationale**, les ressources scientifiques et la méthodologie établie lors des conférences menées par le Cnesco sont partagées, afin de favoriser une **réflexion collective territoriale**, ainsi que le **développement de dispositifs locaux de formation et d'expérimentation**.

CONFÉRENCES VIRTUELLES

Des échanges en direct et à distance sont ouverts entre des experts d'une thématique et des acteurs de terrain pour **questionner les recommandations du Cnesco** et analyser leur mise en œuvre.



RAPPORTS SCIENTIFIQUES

Des rapports scientifiques établissent un **diagnostic scientifique sur des thématiques éducatives** spécifiques.



NOTES D'ACTUALITÉ

Des **analyses courtes** répondent aux questions du grand public.

■ Mission 3 : des formations innovantes aux côtés du MENJ et des acteurs académiques

Les ressources du Cnesco sont l'occasion de mobiliser les praticiens et les décideurs de terrain dans **une réflexion sur les pratiques et les politiques éducatives**, étayée par les résultats de la recherche.

Répondant à **des besoins locaux et à des problématiques professionnelles**, le Cnesco propose **des ingénieries de formation adossées à ses ressources** afin de construire ou de consolider une culture commune en matière de résultats de la recherche et de comparaisons internationales sur les questions vives de l'éducation.

Les ressources du Cnesco au service de la formation des personnels de l'éducation

Le Cnesco a réaffirmé des partenariats avec les acteurs institutionnels :

- Avec des **Écoles académiques de la formation continue (EAFC)** pour la formation continue des formateurs, des personnels d'encadrement ou des enseignants.
- Avec des **Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé)** pour la formation initiale des futurs enseignants ou la formation de formateurs.
- Avec le **Réseau des Inspé**, en direction des acteurs du monde de l'enseignement et de la recherche, en lien avec les éditions 2023 et 2024 du Printemps de la Recherche en Éducation.
- Avec **Réseau Canopé**, pour le développement professionnel des enseignants dans des dispositifs de formation-action et par l'organisation d'ateliers jumeaux des conférences du Cnesco et le partage des ressources produites à l'issue de ces conférences.

■ Mission 4 : le rayonnement à l'international

La **méthode scientifique et participative du Cnesco** pour analyser et accompagner les politiques et pratiques éducatives est aujourd'hui reconnue à l'international par :

- une **dimension internationale** systématiquement incluse dans les publications du Cnesco ;
- **l'association avec des chercheurs internationaux et des universités étrangères**, comme l'université de Genève (Suisse) ou l'université de Liège (Belgique) ;
- **le partage de la méthode Cnesco avec des organisations internationales et étrangères**, comme l'Agence française de développement (AFD), l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (Confemen), *l'European Network of Education Councils (EUNEC)* et le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE).

C La méthode du Cnesco : une démarche scientifique et participative

Le Cnesco a mis en place une **méthode originale de questionnement des politiques et pratiques éducatives** fondée sur trois dimensions majeures :

- un **haut niveau d'expertise scientifique** avec un réseau de plus de 500 chercheurs français et étrangers associés à ses activités ;
- la **participation des acteurs de terrain** avec plus de 8 000 acteurs impliqués dans l'ensemble des opérations du Cnesco, pour interroger ses ressources et en tirer des axes d'amélioration ;
- une **ouverture sur l'international** qui permet d'identifier des politiques efficaces mises en œuvre à l'étranger.

Pour chacune des thématiques traitées, le Cnesco développe une **méthode originale en 5 étapes** :



L'activité du Cnesco en 2023

En 2023, le Cnesco a organisé sa huitième conférence de comparaisons internationales sur le **bien-être à l'école** et a poursuivi la **dissémination de ses ressources** auprès des acteurs de l'éducation. L'année 2023 a aussi été marquée par l'aboutissement de **projets de coopération internationale**.

A

Le bien-être à l'école des élèves et des personnels

Le Cnesco a organisé, en partenariat avec France Éducation international, Réseau Canopé, le Réseau des Inspé et MGEN, une **conférence de comparaisons internationales** sur : « **Le bien-être à l'école : comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?** ». Cette conférence, présidée par Éric Dugas, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Inspé de l'académie de Bordeaux, s'est tenue les 21 et 22 novembre 2023 au siège social de MGEN à Paris.

Trois interrogations ont structuré les deux journées de conférence : « comment un système éducatif **prend-il en compte la question du bien-être à l'école et avec quels instruments ?** » ; « comment l'**organisation d'une école ou d'un établissement scolaire** peut-elle contribuer au bien-être des élèves et des professionnels ? » ; « comment les **actions menées auprès des différents acteurs de la communauté éducative** peuvent-elles favoriser leur bien-être ? ».

À l'issue de la conférence, **des préconisations** ont été rédigées, qui s'appuient sur un **diagnostic établi par le Cnesco** à partir **des travaux des experts sollicités pour la conférence et des réflexions menées par les acteurs de l'éducation en ateliers participatifs**.

Elles reposent sur des principes généraux présentant les grandes orientations qu'il paraît souhaitable de donner pour le **bien-être à l'école** : faire du bien-être une **préoccupation nationale à l'échelle du système éducatif**, **penser le bien-être des personnels** pour favoriser celui des élèves, envisager les écoles et les établissements scolaires comme **des lieux de vie d'une communauté éducative**, les penser comme **des lieux privilégiés d'actions en faveur du bien-être des élèves**.

Tous les documents et ressources produits à l'occasion de cette conférence sont publiés sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr/le-bien-etre-a-lecole/

Ressources de la conférence

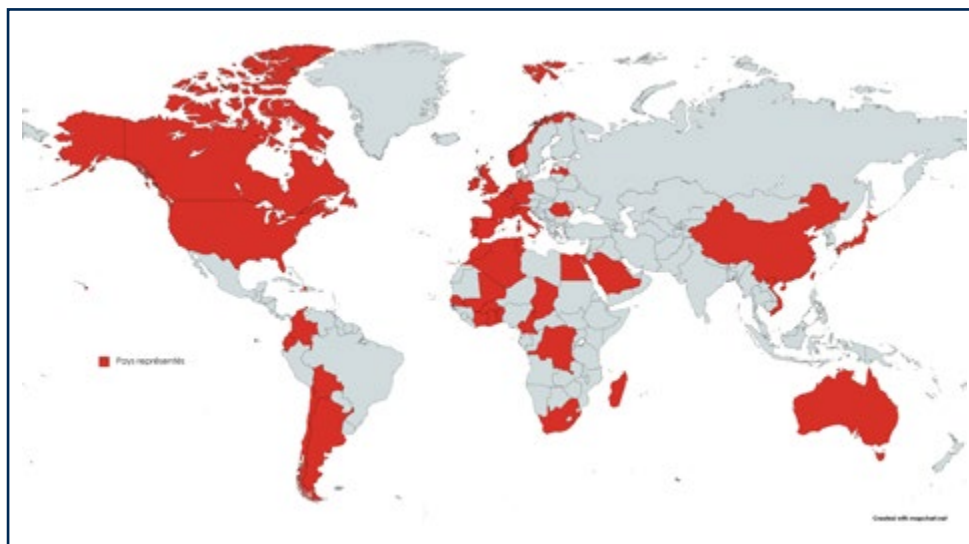
- **Préconisations du Cnesco**
- **1 rapport scientifique de cadrage**
- **1 revue de question internationale**
- **1 panorama international**
- **1 état des lieux national**
- **3 études de cas** : sur le Viêt Nam, sur la Chine et sur l'Espagne
- **Présentations d'experts** (notes, diaporamas, vidéos) abordant les différents thèmes de la conférence

■ Zoom sur une conférence mobilisatrice et plébiscitée

De nombreux acteurs externes ont été engagés dans l'organisation :

- 1 comité d'organisation multi acteurs de 29 personnes ;
- 1 président de conférence : Éric Dugas, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Inspé de l'académie de Bordeaux ;
- 12 experts internationaux issus de pays très variés (Australie, Angleterre, Belgique, Corée du Sud, Danemark, États-Unis, Finlande, Irlande, Italie, Québec) ;
- 12 ateliers participatifs réunissant plus de 200 participants.

Cette conférence a été suivie par 300 personnes en présentiel et près de 2 000 en ligne (plus de 50 pays représentés). Elle a été marquée par un net renforcement de sa dimension participative à travers une douzaine de partenariats académiques.



B

Les ressources du Cnesco valorisées dans des partenariats nationaux

En 2023, le Cnesco a accompagné la valorisation de ses ressources scientifiques dans la **conception de formations au service des acteurs de l'éducation**, afin de favoriser la mise en œuvre des réformes éducatives.

■ Des partenariats avec des académies

Le Cnesco a développé des partenariats avec des **Écoles académiques de la formation continue (EAFC)** pour la formation continue des formateurs, des personnels d'encadrement ou des enseignants, des **Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé)** pour la formation initiale des futurs enseignants ou la formation de formateurs et des **Cellules académiques recherche développement innovation et expérimentation (Cardie)**.

En 2023, ces partenariats se sont traduits par l'organisation de **conférences jumelles** et **d'ateliers jumeaux** de la conférence de comparaisons internationales sur « **Le bien-être à l'école** », dans les académies de Besançon, Dijon, Grenoble, La Martinique, Lyon, Nantes, Paris, Reims, Toulouse et Versailles.

Fort de son expertise, de la disponibilité de son réseau de chercheurs associés et de ses ressources, le Cnesco accompagne ensuite ses partenaires en académie dans la **conception de différents types d'ingénieries de formation**. En 2023, le Cnesco a notamment accompagné plusieurs EAFC et Inspé dans la conception d'ingénieries de formation autour de la question de l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves (conférence de consensus de 2022).

■ Un partenariat avec le Réseau des Inspé

Prolongeant la conférence de consensus 2022 du Cnesco, l'édition 2023 du **Printemps de la recherche en éducation**, organisée par le Réseau des Inspé, a été consacrée à « **L'évaluation à l'école : défis et enjeux pour la formation des enseignants et personnels d'éducation** ». Un **partenariat entre le Cnesco et le Réseau des Inspé** a permis de mobiliser les ressources produites par le Cnesco à l'occasion de cette conférence lors d'un **formathon** les 7 et 8 juin 2023. Des interventions du Cnesco, de chercheurs ayant participé à la conférence, ainsi que de la présidente du jury, en webinaires ou en présentiel, ont permis de revenir sur **des temps forts de la conférence, sous l'angle de la formation**.

■ Un partenariat avec Réseau Canopé

Le Cnesco a poursuivi et développé son **partenariat historique avec Réseau Canopé pour favoriser le déve-**

loppement professionnel des enseignants sur les thématiques abordées par le Cnesco. Les ressources issues de la conférence de consensus 2022 sur l'évaluation ont ainsi été **valorisées dans des publications de Réseau Canopé** et **mobilisées dans des parcours de formation sur Canotech**. La conférence de comparaisons internationales 2023 sur le bien-être à l'école a été présentée lors d'un **webinaire aux médiateurs de Réseau Canopé** en juin 2023. Ceux-ci se sont ensuite fortement investis dans l'**organisation d'ateliers jumeaux fin 2023**.

L'expertise du Cnesco partagée avec les acteurs du monde de l'éducation

En 2023, le Cnesco est intervenu sur **un champ très large de thématiques incontournables de l'école française auprès d'acteurs du monde de l'éducation**, en France : au cycle des auditeurs et au séminaire national des IEN numérique de l'IH2EF ; au congrès national de l'Association générale des enseignants d'école maternelle (AGEEM) ; au séminaire de rentrée de l'académie de Grenoble ; au colloque « **L'évaluation dans tous ses états** » du SNUipp ; à l'occasion de conférences à l'EAFC de Lyon et à l'EAFC de Paris ; au séminaire CICUR ; à l'événement **Enfant demain (MAIF & Groupe VYV)** ; ou encore à la Journée « **L'architecture scolaire au temps de la Covid-19** » organisée par l'École nationale supérieure d'architecture de Nancy et l'Agence nationale de la recherche (ANR).

Le Cnesco a également participé à une audition à l'Assemblée nationale sur l'apprentissage de la lecture.

Enfin, le Cnesco est intervenu sur **des événements au Viêt Nam portant sur le bien-être à l'école et sur les défis pour les enseignants et les élèves à l'ère numérique**.

D Les partenariats du Cnesco à l'international

La méthode scientifique et participative du Cnesco est aujourd'hui reconnue à l'international :

■ Suite et fin du projet européen AI4T

Le projet européen AI4T, *Artificial Intelligence for and by Teachers* (L'intelligence artificielle pour et par les enseignants), financé par l'agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » de l'Union européenne (EA-CEA), piloté par France Éducation international (FEI), a été lancé le 28 février 2021. Il a réuni pendant trois ans, 17 partenaires dont des membres du Cnesco et du laboratoire Foap du Cnam ou encore de la Direction du numérique pour l'éducation (DNE) du MENJ.

Le projet européen AI4T vise à explorer et à soutenir l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans le domaine de l'éducation, à travers la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un parcours de formation continue à l'attention des enseignants. La formation qui a été délivrée aux participants est hybride : elle comporte un MOOC intitulé « *Artificial Intelligence for and by Teachers* » (réadaptation du MOOC « L'intelligence artificielle... avec intelligence »), un manuel ouvert « L'IA pour les enseignants : un manuel ouvert », des webinaires et des activités en présentiel.

En 2023, le Cnesco a poursuivi au sein de ce projet son rôle d'évaluateur national et de coordonnateur de l'évaluation pour le consortium.

Sous sa direction, une équipe interdisciplinaire et internationale de chercheurs a mis en œuvre le protocole d'évaluation auprès des 322 établissements et 1 005 enseignants recrutés dans les 5 pays participants (France, Italie, Slovénie, Luxembourg et Irlande) pour la phase d'expérimentation à grande échelle. Les données recueillies grâce à des méthodes quantitatives et qualitatives ont été analysées afin d'évaluer l'impact des parcours de formation et ont donné lieu à cinq rapports d'évaluation nationaux et un rapport de comparaison internationale.

■ Première conférence de consensus sur le continent africain

La Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (Confemen) a sollicité l'expertise du Cnesco pour l'organisation d'une conférence de consensus sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au primaire au Sénégal.

La conférence de consensus s'est tenue les 5 et 6 décembre 2023, à Dakar, sous la co-présidence de Justine Couliadiati-Kiélem, maître assistante et enseignante-chercheuse (université Thomas Sankara, Burkina Faso) et de Michel Fayol, professeur émérite (université Clermont Auvergne, France).

Au total, environ 150 personnes ont assisté en présentiel aux séances publiques de la conférence et 300 personnes se sont connectées au cours des deux journées de conférence.

Une conférence jumelle organisée par le Burkina Faso s'est tenue en parallèle de la conférence de consensus de Dakar.

À l'issue de la conférence de consensus, des recommandations ont été rédigées par un jury constitué de 16 acteurs de terrain (enseignants, directeurs, inspecteurs, parents d'élèves, représentants de collectivités territoriales, etc.). Il était co-présidé par Andrée-Marie Diagne Bonané (université Cheikh Anta Diop, Sénégal) et Éric Roditi (université Paris Cité, France).

Ces recommandations s'appuient sur un diagnostic national et international produit par le Cnesco et sur les travaux des experts sollicités dans le cadre de cette conférence. Elles sont structurées en deux axes : le premier concerne l'accès à la préscolarisation et à la scolarisation primaire des enfants au Sénégal ; le second regroupe des recommandations spécifiques à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques au primaire.

Tous les documents et ressources produits à l'occasion de cette conférence sont publiés sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr/lenseignement-et-lapprentissage-des-mathematiques-au-primaire-confemen/

Ressources de la conférence

- 1 diagnostic multidimensionnel de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques à l'école primaire au Sénégal
- 1 rapport de comparaison internationale
- 1 analyse inédite des manuels scolaires de mathématiques au primaire au Sénégal
- 1 contribution scientifique sur l'acquisition des nombres entiers
- Présentations d'experts (notes, diaporamas et vidéos) abordant les différents thèmes de la conférence

De nombreux acteurs engagés

- 1 comité d'organisation regroupant les partenaires institutionnels (ministère de l'Éducation nationale sénégalais, bailleurs, etc.) ;
- 1 comité consultatif réunissant des acteurs de la société civile (syndicats, organisations de jeunesse, etc.) ;
- 2 co-présidents de conférence : Justine Couliati-Kiélem (université Thomas Sankara, Burkina Faso) et Michel Fayol (université Clermont Auvergne, France) ;
- 19 chercheurs issus de champs disciplinaires variés (sciences de l'éducation, didactique des mathématiques, linguistique, économie, sociologie, démographie, psychologie, etc.) ;
- 1 jury composé de 16 acteurs de terrain (enseignants, directeurs, inspecteurs, parents d'élèves, représentants de collectivités territoriales, etc.) co-présidé par Andrée-Marie Diagne Bonané (université Cheikh Anta Diop, Sénégal) et Éric Roditi (université Paris Cité, France).

Le Cnesco en ligne

Les ressources produites par le Cnesco (rapports, enquêtes, vidéos, etc.) sont disponibles sur www.cnesco.fr. Vous pouvez également suivre l'activité du Cnesco via ses comptes X, Facebook, LinkedIn et Youtube.





Les productions du Cnesco

2014

Fiche 1 - Évaluation des élèves dans la classe

2015

Fiche 2 - Redoublement et alternatives

Fiche 3 - Mixités sociales

Fiche 4 - Nombres et calcul au primaire

Fiche 5 - École et handicap

2016

Fiche 6 - Compréhension en lecture

Fiche 7 - Éducation à la citoyenneté

Fiche 8 - Enseignement professionnel

Fiche 9 - Baccalauréat

Fiche 10 - Inégalités sociales et migratoires à l'école

Fiche 11 - Attractivité du métier d'enseignant

Fiche 12 - Évaluations Pisa et Timss

2017

Fiche 13 - Différenciation pédagogique

Fiche 14 - Qualité de vie à l'école

Fiche 15 - Lutte contre le décrochage scolaire

2018

Fiche 16 - Écrire et rédiger

Fiche 17 - Engagements citoyens

Fiche 18 - Inégalités territoriales

Fiche 19 - Éducation à l'orientation

2019

Fiche 20 - Éducation aux médias

Fiche 21 - Langues vivantes étrangères

2020

Fiche 22 - Laïcité à l'école et dans la société

Fiche 23 - Numérique et apprentissages scolaires

2021

Fiche 24 - Formation continue des personnels d'éducation

Fiche 25 - Résultats des élèves en mathématiques

2022

Fiche 26 - Gouvernance des politiques éducatives

Fiche 27 - Évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves

2023

Fiche 28 - L'intelligence artificielle pour et par les enseignants

Fiche 29 - Bien-être à l'école

Fiche 30 - L'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au primaire

Évaluation des élèves dans la classe (2014)

EN RÉSUMÉ

Une majorité des pays de l'OCDE affirme le principe de la liberté pédagogique des enseignants. Cependant le **développement de nouvelles normes** (des programmes scolaires formulés en objectifs pédagogiques ou en standards avec des recommandations concrètes sur les pratiques d'évaluation) a **progressivement encadré l'activité évaluative des enseignants dans la classe et dans les établissements.**

Cette multiplication des normes a conduit à des modalités d'évaluation, imposées aux enseignants, très diverses selon les pays. Le rapport du Cnesco a apporté un regard scientifique, appuyé par l'expertise de chercheurs internationaux, et une méthodologie propre en identifiant des critères précis de **comparaison de politiques d'évaluation des élèves par des enseignants dans la classe.**

CHIFFRES CLÉS

- En France, moins de 20 % des enseignants de collège déclarent demander régulièrement à leurs élèves de s'évaluer eux-mêmes, contre 70 % des enseignants anglais (Talis 2013).
- En France, au collège, les pratiques de collaboration en matière d'évaluation des élèves concernent 80 % des enseignants (Talis 2013).
- En revanche, en Australie, en Suède ou en Angleterre, seuls quelque 5 % des enseignants déclarent ne pas collaborer en matière d'évaluation (Talis 2013).

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

- 1** Dans les pays de l'OCDE, les réglementations nationales en matière d'évaluation des élèves sont de plus en plus contraignantes
 - Depuis plus de 30 ans, la liberté pédagogique des enseignants s'est trouvée progressivement encadrée par des réglementations qui se sont multipliées.
 - L'apparition de nouvelles normes d'évaluation a conduit à une diversification des modalités d'évaluation imposées aux enseignants.
- 2** Dans chaque pays, la vision politique de l'école conditionne le système d'évaluation des élèves dans la classe
 - Certains pays nordiques, comme la Finlande, la Suède ou le Danemark, ont supprimé les notes, notamment au primaire. L'interdiction des notes ne signifie pas un moindre encadrement du travail d'évaluation de l'enseignant. Au contraire, souvent, les bilans qualitatifs des élèves sont plus étoffés.
 - D'autres pays, comme la Suède, ont remplacé la notation chiffrée par une évaluation en niveau de performance (par exemple par lettres).
 - La suppression des notes suscite des débats nationaux et la réglementation en la matière peut évoluer en fonction des alternances politiques.

3 Des pratiques enseignantes qui soulèvent l'importance de la formation en matière d'évaluation des élèves et de la collaboration entre enseignants

■ Dans les pays de l'OCDE, l'enquête TALIS 2013 met en évidence une variété de modalités d'évaluation. Certaines innovations, comme l'auto-évaluation des élèves ou la constitution de portfolios ont particulièrement pénétré les classes du collège grâce à la formation continue. Ces innovations sont encore peu développées en France.

■ La pratique de la collaboration entre enseignants est moins fréquente en France que dans les autres pays de l'OCDE. Dans certains pays, comme l'Australie, la Suède et l'Angleterre, les politiques nationales recommandent fortement aux enseignants d'échanger pour créer des outils locaux d'enseignement (progressions scolaires et outils d'évaluation pour chacun des établissements).

Le regard vers l'international

Le Danemark a supprimé les notes au primaire. Cependant, il impose la rédaction, par l'enseignant, d'une évaluation individuelle de l'élève : l'enseignant y consigne les forces et les faiblesses scolaires de l'élève, un bilan de son développement psychologique et social, et les objectifs pédagogiques.

La Corée du Sud et le Québec notent leurs élèves sur 100.

L'Angleterre note ses élèves sur une échelle en lettres allant de A à G. Elle a récemment étendu son échelle de notation en rajoutant le niveau A* (« Excellent ») pour lutter contre l'inflation des notes A (« Très Bien ») et permettre à ses universités prestigieuses (Oxford, Cambridge, etc.) de recruter les élèves les plus talentueux.

L'opération du Cnesco

UN RAPPORT SCIENTIFIQUE

À l'occasion de la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, en décembre 2014, lancée par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le Cnesco a été sollicité pour rédiger un rapport scientifique présentant une comparaison internationale des évaluations des élèves dans la classe.

DES RESSOURCES RICHES

■ 1 rapport scientifique d'évaluation :
L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques, Cnesco (décembre 2014)

DIFFUSION

■ 1 dossier de ressources sur la thématique (décembre 2014).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/publications/evaluation/

Redoublement et alternatives (2015)

EN RÉSUMÉ

La grande majorité des pays se sont, depuis les années 1970, ralliés à la promotion automatique des élèves d'une classe à l'autre. En France, un décret paru en novembre 2014, précise le caractère exceptionnel du redoublement. Pourtant cette pratique est toujours débattue.

La recherche internationale montre que le redoublement, au mieux n'a pas d'effet, ou peut s'avérer nocif pour la réussite scolaire des élèves et pour le développement de leur estime de soi. Pourtant, parents, en-

seignants et, comme l'a révélé une enquête inédite du Cnesco, élèves, considèrent encore en 2015 le redoublement comme étant bénéfique. Les élèves pointent néanmoins des effets psychologiques négatifs.

Dans les pays de l'OCDE qui ont choisi de limiter le redoublement, des alternatives ont été développées : rattrapage en fin d'année, promotion conditionnelle, écoles d'été, *looping* (suivi et accompagnement des élèves), tutorat, etc.

CHIFFRES CLÉS

- En France, 22 % des élèves ont redoublé au moins une fois avant l'âge de 15 ans, soit le double de la moyenne des pays de l'OCDE (Pisa 2015).
- En France, le taux de redoublement a nettement régressé (-17 points entre Pisa 2003 et 2015).
- Les élèves qui sont allés moins d'un an en maternelle redoublent davantage (toutes choses égales par ailleurs). Ainsi, un élève qui est allé « au plus une année » en maternelle a deux fois plus de chances de redoubler (Pisa 2012).

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

- 1 **Lever les freins pédagogiques du redoublement : prévenir, comprendre et prendre en charge la difficulté dans la classe**
 - Privilégier l'aide aux élèves en difficulté, au sein de la classe, sur le temps scolaire ordinaire, en accord avec les orientations de la recherche en pédagogie et en didactique. Les dispositifs existants, dont certains pourraient être prometteurs (Plus de maîtres que de classes, classes à effectifs réduits dans les établissements à publics socialement défavorisés, accent mis sur la scolarisation en maternelle dès deux ans...), doivent être évalués, au niveau national et dans le cadre de l'établissement, de façon à ne conserver que les organisations scolaires qui s'avèrent pédagogiquement efficaces.
- 2 **Offrir une seconde chance aux élèves**
 - Développer l'expérimentation du « professeur des apprentissages fondamentaux » ou « professeur de cycle 2 » : spécifiquement formé en pédagogie et en didactique dans le cadre de la formation continue pour suivre les apprentissages fondamentaux et les difficultés scolaires qui peuvent y être associées, le « professeur des apprentissages fondamentaux » pourrait suivre un même groupe d'élèves du CP jusqu'au CE2.
 - Dans le cas où l'équipe pédagogique estime que l'élève possède des faiblesses sur les savoirs fondamentaux, celui-ci pourra se voir proposer un stage d'été pendant les vacances scolaires.

- 3 **Lever les freins liés aux représentations sociales : informer/sensibiliser sur les effets pédagogiques et psychologiques négatifs du redoublement**
- **Faire évoluer les représentations sociales autour du redoublement par la diffusion de la recherche dans le cadre de formation et de sessions d'information : en direction des enseignants (formation au dialogue**

d'orientation avec les parents, mallette pédagogique pour les chefs d'établissement dans le cadre de réunions de sensibilisation sur le redoublement) et en direction des parents et des élèves, notamment lycéens (mallette pédagogique pour les fédérations de parents d'élèves pour l'organisation de réunions de sensibilisation sur le redoublement, sensibilisation au redoublement dans la formation des collégiens et des lycéens).

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Le Cnesco et l'Institut français de l'Éducation (Ifé)/ENS de Lyon ont organisé une conférence de consensus « **Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?** » en janvier 2015. Après avoir pris connaissance de la littérature scientifique, écouté les experts et les praticiens lors des séances publiques, les membres du jury se sont réunis pour aboutir à la rédaction de recommandations sur le redoublement.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé à l'Ifé/ENS de Lyon pour l'organisation de la conférence de consensus. Ont été également partenaires de cette conférence l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESENESR), Réseau Canopé, le réseau des Espé et le Café pédagogique.

DES RESSOURCES RICHES

- **3 rapports scientifiques d'évaluation :**

Le redoublement en France et dans le monde : une comparaison statistique et réglementaire, Cnesco (décembre 2014)

Le redoublement en France et dans le monde : de l'étude de ses impacts à la croyance en son utilité, Cnesco (décembre 2014)

Le redoublement en France et dans le monde : quelles alternatives au redoublement ? Cnesco (décembre 2014)

- **1 synthèse des rapports :**

Synthèse : le redoublement et ses alternatives, Cnesco (décembre 2014)

- **1 enquête originale du Cnesco** auprès des collégiens et des lycées sur leur perception du redoublement (janvier 2015).
- **1 rapport sur le coût du redoublement** commandé à l'Institut des politiques publiques (IPP) (janvier 2015).

DIFFUSION

- **1 série de recommandations** issues du jury de la conférence pour faire baisser le redoublement et le remplacer par des solutions efficaces (janvier 2015).
- **1 dossier de ressources** contenant les rapports, les podcasts des experts, les recommandations du jury et des projets innovants (janvier 2015).
- **1 ouvrage grand public** *Faut-il encore redoubler ?*, A. Heim, C. Steinmetz, A. Tricot, Canopé Éditions (mai 2015).
- **1 dossier d'auto-formation** ESENESR-Réseau Canopé (septembre 2016).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/redoublement/

Mixités sociales à l'école (2015)

EN RÉSUMÉ

L'étude commanditée par le Cnesco met en évidence une forte ségrégation dans les collèges et les lycées, appuyée sur la ségrégation résidentielle, et présentant de fortes inégalités territoriales. La recherche met en évidence les effets très négatifs de la ségrégation sur les apprentissages des élèves en difficulté. L'absence de mixité sociale a également un impact négatif dans la construction des futurs citoyens, qu'ils soient issus de milieux socialement défavorisés ou plus aisés.

Pourtant, depuis 40 ans, un fort immobilisme est observé dans la mise en œuvre, sur le terrain, des politiques de mixités sociales à l'école, malgré quelques exemples locaux encourageants recueillis par le Cnesco. De nombreux pays de l'OCDE (États-Unis, Suède, Chili, Angleterre, Pays-Bas, etc.) ont mis en place des politiques favorisant la mixité sociale à l'école, mettant en évidence un retard français en la matière.

CHIFFRES CLÉS

- 10 % des élèves fréquentent un établissement qui accueille au moins 63 % d'élèves issus de milieux socialement très défavorisés (Cnesco, 2015).
- Des classes de niveau sont observées dans 45 % des collèges (Cnesco, 2015).
- La ségrégation sociale peut être 10 fois plus importante dans certains départements que dans d'autres (Cnesco, 2015).

PRINCIPALES PRÉCONISATIONS

1 Mener une action immédiate

- Engager une action d'urgence de mixité sociale dans les 100 collèges les plus ségrégués.
- Intégrer des objectifs de mixités lors de la création de tout nouvel établissement.
- Autoriser et évaluer des expérimentations locales.
- Assurer une mesure statistique régulière des mixités à l'école.

2 Impliquer l'ensemble des acteurs

- Former les personnels de l'éducation pour favoriser la mixité sociale.
- Créer un bonus à l'orientation pour les élèves des « établissements de la nouvelle mixité ».
- Engager l'enseignement privé dans les politiques de mixités à l'école par des incitations financières.

- Accompagner les parents qui veulent contribuer à la mixité à l'école. Les associations et collectifs de parents d'élèves doivent être soutenus.
- Construire la mixité à travers des projets citoyens d'élèves. Il faut développer les programmes entre les établissements, en facilitant l'autonomie donnée aux élèves.

3 Informer, comprendre et analyser

- Lancer une campagne nationale de sensibilisation en direction du grand public.
- Développer des recherches sur la ségrégation à l'école en France.
- Créer une plateforme d'échange pour mutualiser les expériences sur les politiques de mixités à l'école.

Des projets innovants en France

Toulouse : faire vivre la mixité sociale dans un collège

À Toulouse, le collège Vauquelin dans un quartier très ségrégué s'efforce de développer la mixité sociale en recrutant ses élèves dans neuf écoles primaires dont trois classées en réseau d'éducation prioritaire (REP) et six autres dans des quartiers plus favorisés. Des actions concrètes ont été menées : **travail de communication auprès des parents et au niveau du quartier, projet pédagogique, composition des classes.** En 2015, 75 % des parents concernés souhaitent inscrire leurs enfants dans ce collège (contre 44 % en 2010).

Chauny : lycée général et lycée professionnel réunis pour plus de mixité

À Chauny (Aisne), le lycée général et technologique Gay-Lussac et le lycée professionnel Jean Macé, sont désormais réunis sous une même direction. Ce changement permet de mélanger les populations scolaires jusqu'alors très ségréguées. Il permet aussi la recherche d'une culture commune pour les élèves et les personnels. **Cette fusion a entraîné la création de nouveaux espaces communs et de moments permettant à chacun de se reconnaître dans cette nouvelle structure.** Les sorties culturelles en dehors du temps scolaire réunissent désormais les élèves des deux lycées.

Le regard vers l'international

Aux **États-Unis** (Massachusetts), le choix des parents est encadré afin que le taux d'élèves défavorisés ne dépasse pas plus de 15 % dans chaque école.

En **Belgique francophone**, les périodes d'inscription à l'école sont uniformisées. Ainsi, les publics défavorisés sont autorisés à s'inscrire avant l'ouverture officielle des dates d'inscription.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Le Cnesco et le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec ont organisé en juin 2015 une conférence de comparaisons internationales « **Mixités sociale, scolaire et ethno-culturelle à l'école : quelles politiques pour la réussite de tous les élèves ?** ». Cette conférence a présenté des expériences concrètes de politiques publiques servant la mixité sociale dans l'école mises en œuvre dans les pays de l'OCDE et a permis la réflexion des décideurs français sur des problématiques concrètes, dans le but de proposer des pistes de préconisations.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé au Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (CSE) ainsi qu'au Centre international d'études pédagogiques (Ciep) pour organiser cette conférence.

DES RESSOURCES RICHES

■ 2 rapports scientifiques d'évaluation :

État des lieux de la mixité sociale et scolaire dans les collèges et lycées français, S.-T. Ly et A. Riegert (juin 2015)

Rapport international : la mixité sociale à l'école, G. Rompré (juin 2015)

- 1 **enquête originale du Cnesco** auprès des chefs d'établissements sur la constitution des classes (septembre 2015).
- 1 **contribution thématique** aux rapports sur les inégalités scolaires d'origine territoriale, apportant un éclairage sur certaines politiques locales de mixité, Cnesco (octobre 2018).
- 1 **note d'actualité** sur l'école et l'immigration (janvier 2015).

DIFFUSION

- 1 **série de préconisations** issues d'une réflexion collective menée lors des ateliers de la conférence pour favoriser la mixité sociale et scolaire dans l'école française (juin 2015).
- 1 **dossier de ressources** contenant les rapports, les présentations des experts, les préconisations du Cnesco et des projets innovants (juin 2015).
- 3 **forums en région** (Picardie – décembre 2014 ; Aquitaine – mai 2015 ; Rennes – mars 2016).
- 1 **dossier thématique** réalisé par Réseau Canopé (février 2015).
- 1 **réseau de décideurs** mobilisé sur la mesure de la mixité, le dialogue avec les parents, l'approche territoriale, la formation des personnels et la ségrégation intra-établissement.

Nombres et calcul au primaire (2015)

EN RÉSUMÉ

La maîtrise des nombres et du calcul est primordiale dans le parcours scolaire des élèves. Elle est également essentielle pour l'autonomie du futur citoyen face à des situations de la vie quotidienne dans lesquelles des nombres interviennent. **Alors que la proportion actuelle d'élèves en difficulté en fin d'école primaire est préoccupante, le Cnesco a dressé un état des lieux précis des acquis des élèves qui souligne les difficultés récurrentes qu'ils rencontrent sur les fractions et les nombres décimaux ainsi que sur la maîtrise des opérations.**

Les résultats de l'enquête internationale Timss effectuée en 2015 auprès des élèves de CM1 ont confirmé cette situation, qui place la France à l'avant-dernier rang des pays de l'OCDE, juste devant le Chili. Les taux de réussite à certains exercices rendus

publics semblent également attester qu'une majorité d'élèves (à ce stade de leur scolarité) rencontrent des obstacles quand il s'agit d'utiliser les fractions ou de raisonner à partir d'informations numériques. L'enquête Timss alerte aussi sur **le fait que la proportion des meilleurs élèves est nettement plus faible en France** que dans les autres pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête.

Outre une synthèse de la recherche qui a permis d'identifier des enjeux d'apprentissage cruciaux dans le domaine des nombres et du calcul, une étude menée pour le Cnesco a mis en avant la **profusion de manuels scolaires et leur diversité de contenus et de rythmes**. Les manuels fixent ainsi les enseignements pour le professeur, mais ne répondent pas toujours aux rythmes d'apprentissage des élèves.

CHIFFRES CLÉS

- Les évaluations nationales montrent que 42 % des élèves ont une maîtrise fragile des mathématiques, voire de grandes difficultés à l'issue de l'école primaire. Ce score est confirmé par l'enquête internationale Timss 2015 (contre 25 % en moyenne dans les pays ayant participé à l'enquête).
- En France, 21 % des élèves de fin de CM1 atteignent un niveau élevé selon Timss 2015, alors qu'ils sont 36 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- En CE2, la place accordée au domaine « Nombres et calcul » peut varier de 37 % du contenu total à 67 % selon le manuel scolaire choisi (Cnesco, 2015).

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

- 1** Faire évoluer les pratiques quotidiennes des enseignants
 - Développer la manipulation d'objets tout au long du primaire, et pas seulement en maternelle.
 - S'appuyer sur l'oral avant de passer à des écritures symboliques des nombres.
 - Privilégier le calcul mental par rapport au calcul posé (à l'écrit).
 - Associer l'apprentissage des techniques opératoires à la compréhension des nombres.
- 2** Partager avec les parents des occasions d'apprentissage
 - Encourager les parents à proposer à leurs enfants des situations ludiques contribuant à l'apprentissage des nombres.
 - Indiquer aux familles des ressources en ligne qui peuvent être utilisées dans le cadre familial en continuité avec le travail conduit à l'école.

3 Mettre à la disposition des enseignants des ressources riches et finalisées pour la classe

- Ces ressources doivent comporter en particulier des textes de savoir (« ce qu'il faut retenir ») adaptés à la compréhension des élèves, et des outils pour l'évaluation.

4 Adapter la formation initiale des enseignants du 1^{er} degré à leur profil et aux enjeux du métier, et les accompagner

- Les obstacles potentiels identifiés dans l'acquisition du système de numération doivent être étudiés de façon à ce que les enseignants puissent identifier différents cheminement que peuvent avoir les élèves.

5 Intégrer les résultats de la recherche dans les programmes et évaluer leur mise en œuvre

- Les programmes relatifs aux nombres et au calcul doivent contenir des éléments explicitant les intentions et justifiant les choix qui les fondent.

Les résultats de l'enquête Timss 2015 confirment la nécessité de :

6 Mettre en place un grand plan de formation en « calcul mental » et « stratégies de résolution de problèmes » et en évaluer les effets

7 Nommer, dans chaque circonscription, des conseillers pédagogiques en mathématiques spécialement formés en didactique des mathématiques

8 Implanter, dans chaque école ou réseau d'écoles, un « enseignant ressource » en mathématiques, membre de l'équipe pédagogique existante.

- L'« enseignant ressource » doit avoir suivi une spécialisation en mathématiques en Espé ou avoir obtenu une certification en formation continue.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon ont organisé une conférence de consensus intitulée « Nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire » en novembre 2015. Après avoir pris connaissance de la littérature scientifique, écouté les experts lors des séances publiques, les membres du jury se sont réunis pour aboutir à la rédaction de recommandations sur l'enseignement et l'apprentissage des nombres et du calcul au primaire.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé à l'Ifé/ENS de Lyon pour l'organisation du cycle de conférences de consensus. L'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESENESR), Réseau Canopé, le réseau des Espé et le Café pédagogique ont été également partenaires de ces conférences.

DES RESSOURCES RICHES

■ 4 rapports scientifiques d'évaluation :

Les acquis des élèves dans le domaine des nombres et du calcul à l'école primaire, J.-F. Chesné et J.-P. Fischer (novembre 2015)

Un bilan scientifique : les grands enjeux des premiers apprentissages des nombres et opérations au primaire, M. Fayol (novembre 2015)

Les manuels scolaires de mathématiques à l'école primaire. De l'analyse descriptive de l'offre éditoriale à son utilisation en classe élémentaire, É. Mounier et M. Priolet (novembre 2015)

Apprentissage et inégalités au primaire : le cas de l'enseignement des mathématiques en éducation prioritaire, D. Butlen, M. Charles-Pézarid et P. Masselot (novembre 2015)

DIFFUSION

- 1 série de recommandations issues du jury de la conférence pour favoriser l'apprentissage des nombres et du calcul (novembre 2015).

- 1 dossier de ressources contenant les rapports, les vidéos des experts, les recommandations du jury et des projets innovants (novembre 2015).

- 1 conférence virtuelle interactive à destination des praticiens présentant les recommandations de la conférence (septembre 2016).

École et handicap (2016)

EN RÉSUMÉ

Entre 2004 et 2015, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés a quasiment doublé : 350 300 élèves en 2015.

À l'instar de la majorité des pays européens, la France a adopté le modèle de l'école inclusive, qui n'est plus strictement enfermée dans une vision médicale du handicap.

Cependant, ce concept d'école inclusive n'est pas totalement mis en place en France.

Les locaux des établissements scolaires sont loin d'être aux normes d'accessibilité. Les élèves en situation de handicap sont encore souvent séparés des autres élèves au collège et au lycée. Enfin, les aménagements pédagogiques sont méconnus des familles.

CHIFFRES CLÉS

- En 2015, 56 % des élèves en situation de handicap étaient scolarisés en classe ordinaire (Depp).
- Un enfant de 8 ans sur dix en situation de handicap se sentirait, d'après sa famille, mal ou très mal à l'aise dans son école ou son établissement. C'est trois fois plus que les écoliers du même âge sans handicap (Depp, 2013).
- Moins de la moitié des familles connaissent les aménagements pédagogiques prévus par le plan personnalisé de scolarisation (PPS) de leur enfant (soit 40 % des familles des enfants de 12 ans et 44 % de celles d'enfants de 8 ans) (Depp, 2015).

PRINCIPALES PRÉCONISATIONS

1 Développer rapidement l'accessibilité de l'environnement éducatif

- Éliminer les barrières physiques, conformément aux réglementations.
- Généraliser et accompagner l'usage des outils numériques nomades.

2 Mettre l'établissement au cœur de la scolarité de l'élève en situation de handicap

- Inclure la problématique du handicap dans le projet d'établissement.
- Nommer un enseignant « personne ressource » dans chaque établissement.
- Sensibiliser l'ensemble des élèves au handicap (voir projet Handi'Malette ci-après).

3 Étendre l'accompagnement de l'élève et sa prise en charge

- Prendre en charge l'accompagnement de l'élève lorsqu'il est en stage ou en alternance.
- Étendre la prise en charge de l'enseignement à distance jusqu'à la fin de la scolarité.

4 Repenser la formation des enseignants

- Former les enseignants à l'évaluation des élèves en situation de handicap.
- Encourager la diversité des méthodes pédagogiques.
- Mettre en place une banque d'outils pédagogiques adaptés par académie.

5 Évoluer à terme vers un système d'éducation plus unifié

- Développer une démarche de mutualisation entre les secteurs médico-social et éducatif.
- Intensifier le développement des unités d'enseignement externalisées.

Des projets innovants en France

« Handi'mallette » pour sensibiliser les enfants à l'accueil de jeunes en situation de handicap

Sur la commune de Vallan (Yonne), l'association ADAPT met à disposition des élèves des jeux olfactifs, des parcours sensoriels avec yeux bandés et des devinettes en langue des signes. Ces outils permettent de leur faire découvrir les différents types de handicap pour que tous les élèves soient sensibilisés à l'accueil de camarades en situation de handicap.

La tablette numérique, avec logiciels spécialisés, pour faciliter le travail des élèves

Au lycée de Sarreguemines (Moselle), les élèves en situation de handicap ont été équipés d'une tablette avec logiciels adaptés. Les élèves peuvent prendre en photo le cours fourni par l'enseignant. Grâce à une application destinée à la reconnaissance de caractères, l'élève peut récupérer numériquement le cours de l'enseignant. La tablette assure une lecture du texte à haute voix, une mise en forme adaptée, la recherche des définitions, etc. Ces élèves peuvent donc travailler sur les mêmes documents que leurs camarades.

Le regard vers l'international

Au **Canada**, l'association LDAV intervient auprès des enfants présentant des troubles de l'apprentissage. Des psychologues établissent une stratégie d'apprentissage, avec des pédiatres, des orthophonistes et des ergothérapeutes. **Le soutien est alors déployé au sein de l'école, pendant un à trois ans.** À l'issue, l'enfant doit pouvoir poursuivre ses études sans aide.

En **Finlande**, dans la majorité des municipalités, l'ensemble des enseignants ont été formés. **Souvent, deux classes sont regroupées, avec deux professeurs, dont un spécialisé.** Les enseignants sont habitués à coopérer entre eux.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Le Cnesco et le Centre international d'études pédagogiques (Ciep) ont organisé en janvier 2016 une conférence de comparaisons internationales : « **École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels** ». Cette conférence a présenté des expériences concrètes de politiques publiques sur l'école inclusive mises en œuvre dans les pays de l'OCDE et a permis la réflexion des décideurs français sur des problématiques concrètes, dans le but de proposer des pistes de préconisations.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Pour organiser cette conférence, le Cnesco s'est associé au Centre international d'études pédagogiques (Ciep), au secteur de l'éducation de l'Unesco et à l'Agence européenne pour l'éducation inclusive et adaptée.

DES RESSOURCES RICHES

- **1 rapport scientifique d'évaluation :**
École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels, S. Ebersold, É. Plaisance et C. Zander (janvier 2016)
- **1 revue documentaire** réalisée par le Ciep (janvier 2016).

DIFFUSION

- **1 série de préconisations** issues d'une réflexion collective menée lors des ateliers de la conférence pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap (janvier 2016).
- **1 dossier de ressources** contenant le rapport, les vidéos des experts, les préconisations du Cnesco et des projets innovants (janvier 2016).
- **1 réseau de décideurs** mobilisé sur la formation, l'évaluation, les expérimentations territoriales, les outils numériques et la veille sur cette thématique (2016-2017).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/dossier-handicap

Compréhension en lecture (2016)

EN RÉSUMÉ

La maîtrise de la lecture est une **composante essentielle de la réussite scolaire, un facteur d'intégration dans la société et un atout majeur pour approfondir sa connaissance du monde, des autres et de soi.**

« **Savoir lire** » est une **compétence centrale qui progresse de la maternelle à l'enseignement supérieur.** Au-delà des premiers apprentissages, l'enseignement de la lecture évolue au cours du temps et **ne peut pas se restreindre aux seuls moments du cours de**

français. De plus, le **développement du numérique modifie les habitudes de lecture et doit donc être pris en compte dans le cadre de l'apprentissage.**

La conférence de consensus s'est attachée à préciser et à approfondir la mise en œuvre et la traduction des **principaux phénomènes en jeu dans l'apprentissage de la lecture dans les pratiques pédagogiques, lors de la scolarité obligatoire.**

CHIFFRES CLÉS

- En 2015, 40 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire (CEDRE 2015). Dans l'enquête internationale PIRLS 2016, la France apparaît comme l'un des pays européens les plus en difficulté en compréhension de l'écrit.
- À l'entrée en 6^e, un élève sur cinq a des difficultés liées à la connaissance de mots du langage courant (stable depuis 2007) (Depp, 2015).
- 40,5 % des élèves de 15 ans ne maîtrisent pas la lecture ; 21,5 % sont même en grande difficulté. Les écarts de niveau entre les élèves les plus performants et les moins performants sont très importants (Pisa 2015).

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

Portant l'attention sur les éléments fondamentaux de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture, tout au long de la scolarité obligatoire, les recommandations s'articulent autour de 6 axes.

1 Identifier les mots

- Enseigner le principe alphabétique et acquérir la capacité d'analyser les mots à l'oral pour en identifier les composants phonologiques (les syllabes puis les phonèmes) dès la grande section de l'école maternelle.
- Introduire au moins une dizaine de correspondances graphèmes/phonèmes, dès le début du CP, afin de permettre aux élèves de décoder des mots de façon autonome.
- Faire régulièrement des exercices d'écriture parallèlement à ceux de lecture dès le CP.
- Faire lire régulièrement les élèves à haute voix.

- Poursuivre l'analyse phonologique et l'étude des correspondances graphèmes/phonèmes tant que l'élève éprouve des difficultés à oraliser les mots écrits tout au long du cycle 2, voire du cycle 3.

2 Développer la compréhension

- Développer le vocabulaire et la compréhension orale dès l'école maternelle.
- Consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, types de textes), dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire.
- Privilégier un enseignement explicite de la compréhension pour tous les élèves et le prolonger aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.

3 Préparer « l'entrée en littérature »

- Enseigner l'identification des différents types de textes (poème, roman, texte documentaire, etc.) et inciter les élèves à réfléchir sur leurs pratiques.

4 Lire pour apprendre

- Consacrer un temps d'apprentissage à la lecture des textes dans chaque discipline.
- Développer des stratégies de lecture-compréhension.
- Contribuer à la lecture de documents dans toutes les matières et participer à des projets interdisciplinaires.

5 Lire à l'heure du numérique

- Former les enseignants à l'utilisation des nouveaux outils pédagogiques, notamment numériques.
- Assurer le développement d'habiletés complexes qui caractérisent la lecture en environnement numérique.

6 Prendre en compte la diversité des élèves

- Faire de l'accès aux compétences de lecture et de compréhension un objectif prioritaire pour tous les élèves, y compris les élèves en difficulté scolaire.
- Identifier les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture pour ensuite proposer des démarches et des outils adaptés, notamment pour les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon ont organisé, en mars 2016, une conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre ». Après avoir pris connaissance de la littérature scientifique, écouté les experts lors des séances publiques, les membres du jury se sont réunis pour aboutir à la rédaction de recommandations sur la compréhension en lecture.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé à l'Ifé/ENS de Lyon pour l'organisation du cycle de conférences de consensus. L'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESENESR), Réseau Canopé, le réseau des Espé et le Café pédagogique ont été également partenaires de ces conférences.

DES RESSOURCES RICHES

- 1 rapport scientifique d'évaluation :
Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? M. Bianco (mars 2016)
- 1 note d'analyse sur les compétences des élèves en français :
Compétences des élèves français en lecture et compréhension, Cnesco (mars 2016)
- 14 notes d'experts remises dans le cadre de la conférence de consensus (mars 2016).

DIFFUSION

- 1 série de recommandations issues du jury de la conférence pour améliorer l'apprentissage continu de la lecture (mars 2016).
- 1 dossier de ressources contenant le rapport, les vidéos des experts, les recommandations du jury et des projets innovants (mars 2016).
- 1 conférence virtuelle interactive à destination des praticiens présentant les recommandations de la conférence (octobre 2016).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/lecture/

Éducation à la citoyenneté (2016)

EN RÉSUMÉ

La France consacre des ressources importantes à l'éducation civique. **C'est le pays européen dans lequel les élèves commencent le plus tôt leur apprentissage de la citoyenneté, dès l'âge de 6 ans.** Cet apprentissage s'étale ensuite sur 12 ans (le plus long en Europe), avec un nombre annuel d'heures d'enseignement à la citoyenneté dégressif

tout au long de la scolarité (appelé depuis la rentrée 2015 enseignement moral et civique (EMC)). **Les méthodes de pédagogie active (débat en classe, projets citoyens versus cours magistral d'éducation civique) sont peu développées en France.** Pourtant, selon les études, ces méthodes ont **un impact positif sur l'apprentissage de la citoyenneté.**

CHIFFRES CLÉS

- Avec 12 années d'enseignement spécifique, la France est le pays européen qui propose dans ce domaine l'enseignement spécifique le plus long (Eurydice, 2012).
- Les jeunes (entre 18 et 24 ans) sont seulement 20 % à considérer qu'ils connaissent leur rôle en tant que citoyens (BVA pour Casden/Cnesco, 2015).
- Si le cours d'éducation civique est toujours plébiscité (93 %), les Français adhèrent à de nouvelles pédagogies plus actives, telles que l'organisation de débats civiques (88 %), la participation à la vie collective et à l'organisation de la classe (93 %) (BVA pour Casden/Cnesco, 2015).

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

1 Impact de l'éducation à la citoyenneté sur les élèves

- Les recherches montrent que l'existence de cours d'éducation civique est associée à un développement des connaissances civiques et au développement d'un sentiment d'appartenance à la Nation, mais pas automatiquement à des attitudes et des engagements civiques plus développés (intérêt pour la politique, sentiment d'efficacité politique, engagement civique effectif ou escompté, valorisation de la participation électorale).
- Un climat pédagogique ouvert (bonnes relations enseignants/élèves, prise en compte du point de vue de l'élève, libre expression des élèves) a des effets positifs sur les connaissances et les attitudes civiques des élèves. Il tend à développer leur implication dans des discussions politiques hors de l'école et leur suivi des campagnes politiques.
- Enfin, la participation électorale des élèves dans les instances de gouvernance des établissements comme les Conseils de vie lycéenne en France est surtout associée à la participation électorale escomptée mais jouerait peu sur d'autres formes de participation politique (implication dans un parti politique par exemple).

2 Développer la compréhension

- L'impact des cours d'éducation à la citoyenneté est d'autant plus important que les lycéens y ont l'occasion d'aborder une variété de sujets, de discuter d'enjeux d'actualité et de développer un rapport réflexif aux documents utilisés pendant les cours.
- Outre la mise en place de discussions politiques en classe, les recherches montrent que le développement de connaissances grâce à l'usage d'Internet (pour s'informer à propos des candidats et des enjeux politiques locaux), ainsi que l'effet de l'implication des élèves dans le choix des sujets étudiés sont essentiels.
- La participation des élèves à la vie collective de l'établissement aurait des effets plus importants que l'engagement des élèves en dehors de l'école (dans des associations notamment), sur leur niveau de connaissances civiques et l'intention de participer aux élections dans le futur. En revanche, cet engagement civique dans l'école n'aurait pas d'impact sur les autres formes, plus actives, de participation (adhésion à un parti politique notamment).

Des projets innovants en France

Les *Juniors Associations* se retrouvent dans la « maison des collégiens »

Le collège Lucie Aubrac de Tourcoing (Nord), classé en Réseau d'éducation prioritaire (REP+), a favorisé la création de *Juniors Associations* au sein de l'établissement et à l'initiative des élèves. Par exemple, la *Junior Association* « C'est pas juste un spectacle » a été créée par une élève de 3^e, passionnée de danse et qui souhaitait venir en aide aux familles déshéritées de son quartier. Chaque année, quatre ou cinq associations sont créées. Le foyer des élèves a été remplacé par la maison des collégiens. Elle est désormais animée et gérée par une des *Juniors Associations*. Le collège met un fonds de soutien à disposition de cette *Junior Association* qui est ensuite sollicitée par des groupes de collégiens afin de développer des projets. La *Junior Association* reçoit alors les porteurs du projet avant de leur accorder une subvention.

« *School game* » : la série vidéo des lycéens sur leurs propres incivilités

Les élèves du lycée professionnel Pierre Lescot de Paris ont créé une mini-série en six épisodes : la casquette, le retard, la paresse, le portable, la triche et le désordre. Ces pastilles de 30 secondes rendent les lycéens responsables d'un projet dans sa globalité : choix de la thématique, rédaction, mise en scène, tournage, enregistrement des voix, montage et diffusion. Ainsi, les élèves ont pris du recul sur leurs actes d'incivilité, qu'ils ont dû mettre en mots et en images. Ce projet a permis à chacun de trouver sa place et d'instaurer un climat de confiance avec les adultes.

L'opération du Cnesco

UN RAPPORT SCIENTIFIQUE, UNE ENQUÊTE NATIONALE ET UNE EXPÉRIMENTATION EUROPÉENNE

Un rapport intitulé « Éducation à la citoyenneté à l'école : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves » a été publié en avril 2016. Il constitue une revue de la littérature scientifique, en France et à l'étranger, relative à l'apprentissage de la citoyenneté à l'école et à son impact sur les représentations, attitudes et comportements des élèves. En outre, un sondage auprès des français sur leur perception de l'éducation à la citoyenneté, a été réalisé en partenariat avec la Casden.

Depuis 2016, le Cnesco a également conçu une enquête nationale, qualitative et quantitative, sur cette thématique. En 2018, près de 30 000 élèves et leurs encadrants ont été interrogés. Cette enquête vise à analyser les connaissances, croyances et comportements civiques des élèves ainsi que les conditions pédagogiques de leur formation citoyenne.

Enfin, le Cnesco a été sélectionné suite à un appel à projet Erasmus +, en partenariat avec le Centre international d'études pédagogiques (Ciep), la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) du MEN,

l'École d'économie de Paris et Sciences Po Saint-Germain-en-Laye. Une expérimentation européenne sur des projets citoyens a été montée et évaluée entre 2017 et 2020.

DES RESSOURCES RICHES

- 1 rapport scientifique d'évaluation : *Éducation à la citoyenneté à l'école : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*, G. Bozec (avril 2016)
- 1 sondage réalisé par l'institut BVA, en partenariat avec la Casden, sur la perception de l'éducation à la citoyenneté par les français (avril 2016).
- 1 note d'actualité sur l'apprentissage de la citoyenneté à l'école (janvier 2015).

DIFFUSION

- 1 dossier de ressources contenant le rapport, le sondage et des projets innovants (avril 2016).
- 1 dossier thématique réalisé par Réseau Canopé à destination du grand public (avril 2016).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/dossier-citoyennete/

Enseignement professionnel (2016)

EN RÉSUMÉ

Avec quelque 200 certificats d'aptitude professionnelle (CAP) et 100 baccalauréats professionnels, l'enseignement professionnel comprend de nombreuses spécialités aux résultats très hétérogènes. Si **certains secteurs offrent une bonne insertion sur le marché du travail** (moteurs et mécanique automobile, énergie, génie climatique, etc.), **d'autres concentrent les difficultés**. Les **spécialités tertiaires** dont les effectifs sont les plus importants (commerce, vente, gestion,

administration, etc.) **présentent les plus mauvais taux d'insertion** avec un chômage autour de 30 % trois ans après l'obtention du diplôme. Dans ces spécialités, les filles et les jeunes issus de catégories sociales défavorisées et de l'immigration sont surreprésentés. Si de plus en plus de jeunes issus de l'enseignement professionnel poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur, leur réussite y est nettement plus faible que les autres bacheliers.

CHIFFRES CLÉS

- Un jeune sur trois scolarisé dans le second cycle de l'enseignement secondaire l'est dans l'enseignement professionnel. 1/4 des élèves de l'enseignement professionnel sont des apprentis (Depp, 2014).
- Sept mois après l'obtention d'un diplôme sous statut scolaire, 54 % des titulaires d'un CAP et 41 % des bacheliers professionnels sont au chômage (Depp, 2014).
- Seuls 48 % des bacheliers professionnels inscrits en section de technicien supérieur (STS) en 2013 ont décroché leur diplôme (BTS) en 2 ou 3 ans, soit 35 points de moins que les bacheliers généraux (83 %) (SIES, 2017).

PRINCIPALES PRÉCONISATIONS

1 Orientation

- Assurer une information fiable et simplifiée sur les formations (quantitatives et qualitatives sur le contenu des formations et l'insertion des diplômés de l'enseignement professionnel par domaine de formation aux niveaux national et régional).
- Évaluer les expérimentations dans les classes de secondes professionnelles indifférenciées.
- Suspendre les classes de 3^e préparatoires à l'enseignement professionnel.

2 Formation

- Décloisonner les différentes voies de formation en développant des lycées polyvalents et des modules d'enseignements communs (EPS, langues...) pour construire une réelle culture de la mixité sociale.
- Créer un module d'enseignement des savoir-être en milieu professionnel directement connectés aux apprentissages en situation de travail.

- Promouvoir une pédagogie de mise en situation professionnelle.
- Favoriser la mobilité internationale en rééquilibrant les budgets Erasmus + et la carte des assistants de langues vivantes en faveur des élèves de l'enseignement professionnel.

3 Enseignement supérieur et insertion professionnelle

- Concevoir un label « entreprise formatrice » pour valoriser les entreprises qui s'engagent dans une réelle dynamique de formation des jeunes.
- Promouvoir un véritable accompagnement pour la réussite au BTS et en classes préparatoires (sur le plan pédagogique et psychologique).
- Garantir l'actualisation des diplômes tous les 5 ans afin de mettre en place un rythme de rénovation des diplômes, en lien avec des analyses scientifiques, indépendantes, prospectives sur l'emploi.

4 Enseignants

- Étendre le principe d'un stage en lycée professionnel pour tous les enseignants stagiaires.
- Permettre le recrutement de personnels ayant une expérience professionnelle de

5 ans dans un domaine professionnel en rapport avec la discipline à enseigner et un accompagnement en formation continue jusqu'au Master.

- Associer des professionnels en activité à des interventions scolaires ponctuelles et ciblées.

Des projets innovants en France

« Parcours ambition BTS » : un réel accompagnement vers la poursuite d'études

Le lycée polyvalent Jean Lurçat de Perpignan **identifie dès la classe de 1^{re}** les élèves de baccalauréat professionnel susceptibles de préparer un BTS. **L'accompagnement est ensuite complet** : quatre heures hebdomadaires, livret personnel de compétences et de connaissances, parrainage par les étudiants en BTS puis tutorat durant la première année de BTS.

Apprendre en gérant sa propre entreprise virtuelle au sein d'un lycée professionnel

Le lycée professionnel Henri Brule de Libourne a développé, dans la préparation du baccalauréat professionnel Gestion-Administration, **la gestion d'une entreprise virtuelle par les élèves avec la création d'un environnement numérique très développé** (magasin en ligne, standard téléphonique, banque en ligne, centre des impôts). Les enseignants interviennent souvent en binôme.

Le regard vers l'international

Au Québec, le site toutpouurreussir.com propose **une lisibilité totale sur l'insertion de chaque métier** à travers un « Top 50 » des métiers de la formation professionnelle.

En Norvège et en Suède, des élèves suivent, **dans les mêmes établissements**, pour les uns, un cursus professionnel, pour les autres, un cursus général, sachant que parfois, ils peuvent avoir **des cours communs**.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Le Cnesco et le Centre international d'études pédagogiques (Ciep) ont organisé en mai 2016 une conférence de comparaisons internationales : « **Orientation, formations, insertion : quel avenir pour l'enseignement professionnel ?** ». Cette conférence a présenté des expériences concrètes de politiques publiques dans l'enseignement professionnel mises en œuvre dans les pays de l'OCDE et a permis la réflexion des décideurs français sur des problématiques concrètes, dans le but de proposer des pistes de préconisations.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé au Centre international d'études pédagogiques (Ciep) pour l'organisation du cycle de conférences de comparaisons internationales. Sur cette thématique, le Cnesco a fait appel à l'expertise du Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) et du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).

DES RESSOURCES RICHES

- **2 rapports scientifiques d'évaluation :**

Orientation, formations, insertion : quel avenir pour l'enseignement professionnel ? I. Recotillet et É. Verdier (juin 2016)

L'évolution de l'enseignement professionnel : des segmentations éducatives et sociales renouvelées ? V. di Paola, A. Jellab, S. Moullet, N. Olympio et É. Verdier (juin 2016)

- **1 revue documentaire** réalisée par le Ciep (juin 2016).

DIFFUSION

- **1 série de préconisations** issues d'une réflexion collective menée lors des ateliers de la conférence proposant de vraies solutions pour l'enseignement professionnel (juin 2016).
- **1 dossier de ressources** contenant les rapports, les vidéos des experts, les préconisations du Cnesco et des projets innovants (juin 2016).

Baccalauréat (2016)

EN RÉSUMÉ

Alors que le baccalauréat fait l'objet de débats chaque année en France, ce modèle d'évaluation nationale externe aux établissements scolaires s'est fortement développé depuis 15 ans dans les pays de l'OCDE, sous la pression des demandes des parents, des universités et des entreprises.

Pour dépasser les idées reçues sur le baccalauréat et éclairer les débats qui l'entourent, le Cnesco répond aux débats récurrents sur le baccalauréat : le baccalauréat favorise-t-il l'apprentissage des élèves ? Quelle est la place des options dans l'explosion des mentions ? Le baccalauréat s'est-il vraiment démocratisé en France ? A-t-on les mêmes chances d'avoir son bac partout en France ?

CHIFFRES CLÉS

- En 2018, plus de 675 600 élèves ont obtenu leur baccalauréat, ce qui correspond à une proportion de 79,9 % de bacheliers pour une génération (Depp).
- En 2013, un candidat sur quatre, ayant décroché une mention « Très bien », y est parvenu grâce à un choix stratégique d'options (Depp, 2014).
- En 2015, un tiers des langues proposées au baccalauréat concernent moins de 50 élèves (Depp, 2014).
- Hors apprentissage, sept mois après l'obtention de leur diplôme, 46 % des bacheliers professionnels sont au chômage (Depp, 2014).

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

1 Les effets vertueux du baccalauréat sur les apprentissages des élèves

- Les recherches sur les effets des examens nationaux, conduites depuis 15 ans dans les pays de l'OCDE, montrent que les tests nationaux font progresser en moyenne les apprentissages des élèves et réduisent les inégalités scolaires globales et d'origine sociale. Cependant, pour atteindre ces effets vertueux, ces épreuves doivent remplir un ensemble de conditions pédagogiques : porter sur un champ de contenus d'enseignement large, proposer des épreuves permettant d'évaluer des compétences complexes, etc.

2 La place des options dans l'explosion des mentions

- Le choix d'options au baccalauréat général correspond à un phénomène désormais massif du fait de leur régime de notation très avantageux. Si l'on considère l'ensemble des élèves, son effet sur la réussite au baccalauréat est faible. En revanche, elles

participent de façon très significative aux bonnes performances des très bons élèves.

3 Le degré de démocratisation du baccalauréat

- Si le nombre de bacheliers a très fortement progressé depuis 20 ans, cette massification a avant tout été permise par la création du baccalauréat professionnel, le baccalauréat général s'étant peu ouvert quantitativement et socialement. À des inégalités verticales (tous les jeunes n'ont pas le baccalauréat) se sont substituées des inégalités horizontales (beaucoup de jeunes ont un baccalauréat mais pas de même valeur).

4 Les écarts de réussite au baccalauréat selon les académies

- Selon les académies, la probabilité de décrocher son baccalauréat diverge notablement. Il existe un écart de près de 8 points de réussite en 2018 entre certaines académies (hors Mayotte).

5 Le coût du baccalauréat

- En 2010, une mission des inspections (IGF-IGEN-IGAENR) a estimé la dépense de l'organisation du baccalauréat entre 90 et 100 millions d'euros, en intégrant les coûts directs et indirects. Ce montant estimé représente environ 140 € en moyenne par candidat. Au final, le coût du baccalauréat représente environ 0,5 % du montant de la scolarité d'un lycéen sur trois ans. Mais le baccalauréat comporte de nombreuses options représentant un coût important, certaines de ces options concernant un nombre très restreint d'élèves.

6 La poursuite des études après le baccalauréat

- Les destins dans l'enseignement supérieur des trois types de baccalauréat (général, technologique et professionnel) sont très différents. Ainsi, les bacheliers profession-

nels sont fortement handicapés dans leur réussite post-baccalauréat, même dans les filières de l'enseignement technique (BTS).

7 La recherche de l'emploi avec le baccalauréat

- Les baccalauréats professionnels ont été créés à l'origine pour permettre une insertion directe des bacheliers sur le marché du travail. Malgré quelques réussites ponctuelles, notamment dans certaines spécialités industrielles porteuses, les chiffres globaux sur l'insertion de ces jeunes bacheliers révèlent des taux de chômage très élevés, même trois ans après l'obtention de leur diplôme.

Le regard vers l'international

En Finlande, le « baccalauréat » a été instauré en 1852. Une commission nationale est chargée de la rédaction et de l'élaboration des sujets. Les épreuves bénéficient d'une double correction : tout d'abord, de la part du professeur de l'élève, puis de la commission nationale chargée de l'examen. Les résultats communiqués indiquent également les compétences acquises durant la dernière année d'études et le rang de l'établissement.

En Autriche, un examen proche du « baccalauréat » a été instauré récemment, en 2014-2015. Une commission nationale est chargée de la rédaction et de l'élaboration des sujets. La correction est effectuée par le

professeur de l'élève et un autre intervenant, selon une grille d'évaluation standardisée au niveau national. Aucune autre information que les notes obtenues à l'examen n'est communiquée.

Au Japon, il n'existe pas de diplôme obligatoire et gratuit. Les élèves ont la possibilité de passer le test du Centre national des admissions à l'université. Ce test est payant. Il est rédigé et corrigé par le Centre national d'examen d'entrée à l'université. S'il n'est pas obligatoire, il est tout de même souvent demandé pour l'inscription au sein d'une université, publique ou privée. Il peut être accompagné d'un autre examen spécifique organisé par les universités.

L'opération du Cnesco

UNE NOTE D'ACTUALITÉ

En juin 2016, le Cnesco a publié une note d'actualité « Les grands débats du baccalauréat : éclairage du Cnesco ». Cette note d'actualité synthétise des comparaisons internationales, des constats tirés d'enquêtes statistiques et des recherches.

DES RESSOURCES RICHES

- 1 note d'actualité sur les grands débats du baccalauréat (juin 2016).

DIFFUSION

- 1 dossier de ressources sur la thématique (juin 2016).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/dossier-baccalaureat/

Inégalités sociales et migratoires à l'école (2016)

EN RÉSUMÉ

Le rapport du Cnesco montre que les **inégalités sociales à l'école empruntent des formes multiples** : inégalités de traitement dans les ressources d'apprentissage dont les élèves disposent réellement à l'école, inégalités dans les résultats scolaires, inégalités sociales dans les orientations, dans les diplômes et même dans le rendement des diplômés sur le marché du travail.

L'école hérite d'inégalités sociales et familiales, mais produit à chaque étape de la scolarité des inégalités de natures différentes

qui se cumulent et se renforcent. L'école française est aussi marquée par des inégalités scolaires d'origine migratoire malgré un fort investissement dans l'éducation des familles issues de l'immigration (recours aux cours privés, fortes aspirations des familles dans les vœux d'orientation, etc.). Au total, **ces fortes inégalités à l'école placent la France en tête des pays de l'OCDE pour le caractère socialement reproductif de son école.**

CHIFFRES CLÉS

- **Pisa 2015 confirme le haut niveau des inégalités sociales au sein de l'école française.** En effet, la France compte parmi les pays de l'OCDE pour lesquels la corrélation des performances avec le milieu socio-économique est la plus forte (20 % en France, contre 13 % en moyenne dans l'OCDE).
- **Sur 4h de français par semaine annoncées en classe de 3^e, le temps d'enseignement**

effectif serait de 2h30 en éducation prioritaire, 2h45 hors éducation prioritaire et 3h dans le privé (Talis 2013).

- **La performance en sciences des élèves issus de l'immigration est inférieure de 62 points à celui des élèves non immigrés** (contre 43 points en moyenne dans les pays de l'OCDE) (Pisa 2015).

PRINCIPALES PRÉCONISATIONS

1 Mobiliser la prévention dès les premiers apprentissages

- **Relancer efficacement la maternelle précoce** en proposant des conditions d'apprentissage adaptées aux tout-petits. Mener des actions spécifiques de communication en direction des familles issues de l'immigration.
- **Développer l'expérimentation du « professeur des apprentissages fondamentaux »** : formé, dans le cadre de la formation continue, en pédagogie et en didactique pour suivre les apprentissages fondamentaux dès l'entrée à l'école élémentaire et les difficultés scolaires qui peuvent y être associées, le « professeur des apprentissages fondamentaux » pourrait suivre un même groupe d'élèves du CP jusqu'au CE2.
- **Recruter des professeurs spécialisés dans l'accompagnement des tout-petits dès le CP** : sédentarisés dans les établissements, formés à la didactique des disciplines, ils sont outillés de matériaux pédagogiques

adaptés, choisis collectivement par l'école, pour des interventions significatives.

- **Introduire le principe de formation continue obligatoire et redéployer les moyens sur ce champ.** Des efforts importants doivent être dirigés vers les personnels des premières années de la scolarité obligatoire et de l'éducation prioritaire.

2 Rompre avec les inégalités de traitement

- **Renforcer la mixité sociale dans les 100 collèges les plus ségrégués**, ce qui permettra une adaptation de l'éducation prioritaire, qui ne doit pas être supprimée à court terme.
- **Développer la prévention contre la ségrégation**, avec l'introduction d'un volet mixité sociale lors de la création de chaque nouvel établissement.
- **Remplacer les dispositifs ségrégatifs fermés** (3^e de préparation à l'enseignement professionnel, par exemple) par des sections ouvertes et temporaires pour les jeunes.

3 Évaluer les progrès des élèves

- Redonner du sens aux évaluations nationales aux étapes clés de la scolarité, en donnant aux équipes pédagogiques les moyens de repérer les résultats scolaires de leurs élèves face à des objectifs nationaux en termes de connaissances et de compétences.
- Redévelopper les évaluations des académies pour un suivi quantitatif et qualitatif des politiques éducatives locales et de l'atteinte des objectifs éducatifs.

4 Appliquer le principe d'équité aux politiques d'orientation

- Accompagner davantage les familles les plus éloignées de l'école dans la connaissance des formations et des outils d'orientation. Développer un crédit d'heures accordées aux élèves boursiers pour leur orientation.
- Étendre les formations qui proposent un véritable accompagnement aux élèves défavorisés admis en formation sélective au-delà des politiques de quotas sociaux dans les formations sélectives : mise en confiance individualisée, soutien méthodologique en petits groupes, emploi du temps spécifique, mise en place d'activités transversales.

5 Rendre plus équitable l'enseignement professionnel

- Les préconisations du Cnesco lors de la conférence de comparaisons internationales sur l'enseignement professionnel ont démontré la nécessité de davantage de justice à l'école en passant par la rénovation des diplômes pour développer l'employabilité des jeunes diplômés, le décroisement des différentes voies de formation grâce à un lycée polyvalent rénové, la création d'un module d'enseignement des savoir-être en milieu professionnel, la promotion d'une pédagogie de mise en situation professionnelle ou encore la nécessité de favoriser la mobilité internationale.

6 Améliorer les conditions matérielles des élèves les plus démunis pour de meilleurs apprentissages

- Les dotations de fonds sociaux dans les établissements doivent continuer à être augmentées pour atteindre le niveau du début des années 2000, parce qu'un système éducatif de qualité ne sera jamais efficace pour des enfants dont les conditions matérielles ne sont pas suffisantes (en termes d'alimentation, habillement, etc.).

L'opération du Cnesco

UN RAPPORT SCIENTIFIQUE ET 22 CONTRIBUTIONS DE CHERCHEURS

Le Cnesco a mobilisé 22 équipes de chercheurs français et étrangers (sociologues, économistes, didacticiens, psychologues) sur des recherches originales, à partir des données les plus récentes pour dresser un bilan solide de la justice à l'école. Ces recherches ont été synthétisées dans le rapport scientifique « **Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?** ».

DIFFUSION

- 1 série de préconisations du Cnesco pour améliorer les conditions d'exercice du métier d'enseignant (novembre 2016).
- 1 dossier de ressources contenant le rapport et les préconisations (novembre 2016).

DES RESSOURCES RICHES

- 1 rapport scientifique d'évaluation : *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Cnesco (septembre 2016)
- 22 contributions de chercheurs français et étrangers autour de plusieurs axes : les inégalités scolaires d'origines sociale et migratoire dans le monde et en France, la contribution des pratiques éducatives aux inégalités scolaires, les ambitions de réussite et les actions publiques pour la réussite scolaire (septembre 2016).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/inegalites-sociales/

Attractivité du métier d'enseignant (2016)

EN RÉSUMÉ

Le quinquennat 2012-2017 a été marqué par une politique de forts recrutements d'enseignants ainsi que par une revalorisation sensible de leurs rémunérations.

La dernière décennie a cependant laissé craindre une crise du recrutement des enseignants. L'enquête du Cnesco, menée auprès d'étudiants de 3^e année de licence, tend à montrer néanmoins que ce métier attire toujours les étudiants.

De plus, une analyse longitudinale des politiques de recrutement ne permet pas de conclure à une crise globale d'attractivité mais plutôt à **des difficultés sectorielles, sévères dans certaines académies (Créteil, Versailles et Reims) et dans certaines disciplines** (notamment en lettres modernes, mathématiques et anglais).

Le rapport met en avant une hausse du nombre de salariés du public et du privé admis au concours de professeur des écoles.

CHIFFRES CLÉS

- 60 % des étudiants interrogés envisageant de devenir enseignant auraient fait ce choix avant même d'entamer leurs études supérieures (Cnesco, 2016).
- En 2016, 24 % des admis au concours de professeur des écoles étaient salariés du secteur public et du secteur privé ou demandeurs d'emploi (Depp).
- En 2018, il y avait 1,8 candidat présent par poste au Capes externe de lettres modernes (0,7 en lettres classiques) contre 13 en philosophie (MEN).

PRINCIPALES PRÉCONISATIONS

1 Valoriser l'image de l'enseignant auprès du grand public

- Tutorat réalisé par les lycéens auprès des élèves en primaire ou au collège, sous la supervision d'enseignants, pour donner le goût de l'enseignement.
- Opérations de communication grand public régulières pour faire connaître le métier d'enseignant, au-delà des campagnes ponctuelles de recrutement.
- Développement d'un réseau social d'échanges entre les enseignants et leurs anciens élèves : les anciens élèves peuvent se signaler auprès de leurs anciens professeurs pour leur faire part des suites dans leur carrière scolaire, étudiante ou professionnelle et des épisodes les plus marquants de leur scolarité à leurs côtés.
- Formation en communication pour les enseignants pour dialoguer efficacement avec les parents.

2 Inscrire les politiques de recrutement dans la durée, en lien avec les besoins démographiques, avec des indicateurs au moins

biennuels sur les futures ouvertures de postes d'enseignant.

3 Attirer des profils de candidats à l'enseignement plus diversifiés

- Création d'un programme spécifique au sein des Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) s'adressant aux étudiants souhaitant se réorienter vers l'enseignement au cours de ce cursus, notamment dans les classes scientifiques.
- Développement d'actions visant à conforter les professionnels dans leur recherche de reconversion. Mettre en place un programme de formation continue à distance/cours du soir pour aider les professionnels à se présenter aux concours de l'enseignement. Celui-ci prendra en compte dans les rémunérations, de façon plus valorisante, les années d'expériences antérieures, notamment celles du secteur privé. Il sécurisera en outre l'entrée dans le métier pour les professionnels en reconversion grâce à un dispositif de formation continue permettant

d'atteindre le niveau de Master en éducation exigé dans le métier.

- **Fidélisation des contractuels les plus impliqués** par une politique de salaire et de formation continue valorisante.

4 Sécuriser l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants

- **Réflexion sur l'organisation des temps d'enseignement des stagiaires de master 2**, qui apparaît lourde pour mener à bien une formation universitaire de qualité et une entrée dans le métier sécurisée.
- **Continuité d'un accompagnement très structuré pendant deux ans** pour les néo-titulaires.
- **Objectifs quantitatifs de tuteurs/formateurs détenant un Master d'ingénierie pédagogique**, atteints grâce à des congés formation.

5 Développer des incitations financières et matérielles pour les néo-titulaires notamment pour les affectations dans les territoires les moins attractifs (primes d'installation renforcées, intégration dans la politique de construction des établissements de logements temporaires, politique de logement social en direction des enseignants pendant une période de temps limitée, etc.).

6 Assurer une formation continue obligatoire et de qualité

- **Une formation qui s'ouvre à des acteurs hors Éducation nationale**, notamment ceux de la recherche, particulièrement pour la formation des formateurs.
- **Une formation qui s'intègre dans le projet d'établissement** et s'inscrit dans une réflexion et une opérationnalisation collective.
- **Une formation exigeante intellectuellement**, définie à partir des besoins des praticiens et centrée sur les apprentissages des élèves.

7 Proposer des dispositifs de mobilité géographique plus flexibles, en intégrant par exemple une logique de quatre à six grandes zones géographiques d'affectation pour les concours de l'enseignement secondaire.

8 Reconnaître la diversification des missions des enseignants et soutenir leurs secondes carrières

- **Amplifier le développement, dans tous les établissements, de la reconnaissance de missions collectives exercées par les enseignants**, adossées aux indemnités de missions particulières (IMP) créées en 2015.
- **Développer la transmission d'expérience entre les générations** : décharge pour les personnels à partir de 58 ans afin de leur permettre de participer à des tâches collectives dans leur établissement.

L'opération du Cnesco

UN RAPPORT SCIENTIFIQUE

Le Cnesco a publié, en novembre 2016, le rapport « **Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives** ». Son objectif principal a consisté à analyser les conditions et les évolutions de l'attractivité du métier toujours d'enseignant selon 4 axes : le métier d'enseignant est-il attractif pour les étudiants ? Y a-t-il vraiment, en France, une pénurie de recrutement ? Quelles sont les conditions d'exercice du métier d'enseignant en 2016 ? Comment font les autres pays de l'OCDE pour valoriser le métier d'enseignant ?

DES RESSOURCES RICHES

- **1 rapport scientifique d'évaluation** : *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*, P. Périer (novembre 2016)

DIFFUSION

- **1 série de préconisations** du Cnesco pour améliorer les conditions d'exercice du métier d'enseignant (novembre 2016).
- **1 dossier de ressources** contenant le rapport et les préconisations (novembre 2016).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/attractivite-du-metier-denseignant/

Évaluations Pisa et Timss (2016)

EN RÉSUMÉ

Il est souvent donné une **image réductrice des enquêtes internationales** des acquis des élèves, sous la forme de palmarès présentés dans les médias, alors que **celles-ci regorgent d'informations riches sur les élèves et leurs contextes d'apprentissage**. Ces palmarès sont à manier avec prudence compte tenu des marges d'erreur. Par exemple, dans Pisa, les pays selon qu'ils appartiennent ou non à l'OCDE, peuvent avoir une comparabilité très limitée, car seuls les enfants de 15 ans scolarisés sont évalués dans Pisa. Or selon les pays, la population scolarisée à cet âge diffère largement.

Il est donc nécessaire, au-delà des palmarès et au-delà de la photo instantanée du score national de chaque pays, **de chercher à comprendre les différentes dimensions des enquêtes**. Alors que Pisa revient tous les trois ans dans les débats sur l'école, l'enquête internationale Timss est moins connue du grand public, la France n'y ayant pas participé depuis 20 ans. Le Cnesco s'est attaché à décrire la construction de ces deux enquêtes et à analyser les contenus des tests proposés aux élèves.

CHIFFRES CLÉS

- La France n'avait pas participé à l'enquête Timss depuis plus de 20 ans (1995).
- Les enquêtes Pisa concernent l'ensemble des élèves dont l'âge est compris entre 15 ans trois mois et 16 ans deux mois. Au-delà des pays de l'OCDE, n'importe quel autre pays peut y participer (72 pays en 2015).
- Les enquêtes Timss concernent les élèves qui sont dans leur quatrième ou huitième année de scolarité et Timss *Advanced*, les élèves en fin d'études secondaires en classe scientifique. En 2015, 57 pays ont participé à Timss, mais uniquement 9 pour le niveau de la classe Terminale.

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

1 L'origine des évaluations internationales

- Les enquêtes internationales sur les acquis des élèves sont bien antérieures à l'arrivée de Pisa dans les années 2000. C'est dans le contexte de la guerre froide et de la course pour la conquête de l'espace que se livrent, dans les années 1960, les États-Unis et l'URSS que l'ancêtre de Pisa voit le jour. **La qualité des apprentissages devient une donnée importante** que les chercheurs tentent de mesurer. C'est dans ce contexte que naît l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Au côté des tests pratiqués auprès des élèves, **des données sont recueillies sur les conditions d'apprentissage et les caractéristiques des élèves**. Une attention toute particulière est également portée aux programmes scolaires.

2 Deux enquêtes aux objectifs différenciés

- Les enquêtes Pisa concernent **l'ensemble des élèves dont l'âge est compris entre 15 ans trois mois et 16 ans 2 mois, quels que soient leur niveau scolaire et les filières dans lesquelles ils sont scolarisés**. Au-delà des pays de l'OCDE, n'importe quel autre pays peut y participer (72 pays ou systèmes économiques ont participé à Pisa 2015 dont 34 pays de l'OCDE). L'OCDE considère que le développement des économies des pays dépend largement de la qualité de leurs systèmes éducatifs et que **le citoyen doit savoir mobiliser ses connaissances scolaires pour résoudre les problèmes qu'il est susceptible de rencontrer dans « la vie réelle »**. Pisa n'évalue donc pas strictement des matières scolaires mais une littérature scientifique, mathématique et en compréhension de l'écrit.

- Les enquêtes Timss concernent **les élèves qui sont dans leur quatrième ou huitième année de scolarité** (en France, élèves de CM1 et de quatrième). Concernant Timss *Advanced*, la population ciblée est celle **des élèves en fin d'études secondaires en classes scientifiques**. En 2015, 57 pays ont participé à Timss (48 pour la 4^e année et 40 pour la 8^e année), mais seulement 9 pays pour le niveau terminal. La France a participé uniquement à l'enquête aux niveaux CM1 et Terminale S. Les enquêtes Timss cherchent d'abord à mieux **connaître les systèmes éducatifs en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques et des sciences et, moins directement, à améliorer les politiques scolaires globales**. Elles s'intéressent avant tout aux contenus d'enseignement, à leur présence dans les programmes et aux acquis des élèves par rapport aux objectifs des programmes scolaires.

3 Deux évaluations comparables sur certains points

- La préparation et l'organisation des enquêtes Pisa et Timss sont des **opérations complexes qui mobilisent de très nombreux acteurs sur toute la planète**. Ainsi, pour Pisa 2015, ce sont entre 4 500 et 10 000 élèves qui ont passé les tests dans chacun des 72 pays ou systèmes économiques participants (plus de 500 000 élèves au total), dans des conditions aussi sécurisées et contrôlées que possible.

- La préparation de chaque enquête commence trois ans avant la passation pour Pisa et quatre ans avant pour Timss ; lors de pré-tests, il est vérifié **par des méthodes psychométriques que le choix des questions posées est pertinent**, assurant ainsi la validité de l'enquête qui sera menée l'année suivante. Cette phase préliminaire permet aussi d'identifier les biais culturels ou linguistiques éventuels dans les questionnaires. En 2014, elle a également permis de préparer la passation informatisée de Pisa 2015.

Pour les deux enquêtes, **les scores des pays sont donnés sur une double échelle qui permet de représenter à la fois les niveaux de compétences des élèves et les difficultés des questions**.

4 Les précautions d'interprétation

- **Attention aux « effets palmarès »** : les résultats des enquêtes internationales les plus diffusés dans les médias sont les positions respectives des pays dans un classement international. Or, le score moyen de chaque pays est une estimation statistique calculée avec des marges d'erreur dont il est essentiel de tenir compte (un peu comme dans un sondage).
- **Aucune évaluation ne peut dire à elle seule comment va l'école française**. La richesse du panorama des enquêtes internationales et nationales menées en France permet d'avoir des informations complémentaires.

L'opération du Cnesco

UN RAPPORT SCIENTIFIQUE

Dans le cadre de sa mission d'expertise des méthodologies des évaluations internationales, le Cnesco a publié, en novembre 2016, le rapport « **Comparaison des évaluations Pisa et Timss : comprendre les évaluations internationales** ». L'objectif était d'apporter un éclairage sur les cadres de référence des programmes Pisa et Timss et sur leurs contenus.

DES RESSOURCES RICHES

- **1 rapport scientifique d'évaluation :**

Comparaison des évaluations Pisa et Timss : comprendre les évaluations internationales, A. Bodin, C. de Hosson, N. Décamp, N. Grapin et P. Vrignaud (novembre 2016)

- **2 notes d'actualités** sur la publication des résultats des enquêtes Timss et Pisa (décembre 2016).

DIFFUSION

- **1 dossier de ressources** contenant le rapport en deux volumes (novembre 2016) et les notes d'actualité (décembre 2016).
- **1 conférence virtuelle interactive** à destination des praticiens et des décideurs présentant les deux enquêtes internationales (novembre 2016).

Différenciation pédagogique (2017)

EN RÉSUMÉ

Aucun élève n'apprend de la même manière et au même rythme, mais tous doivent maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun. Pour faire face à cet enjeu, il n'existe pas une « recette pédagogique » unique qui s'imposerait à tous les enseignants, pour tous les âges des élèves et quelle que soit la discipline enseignée.

Derrière la notion de différenciation pédagogique se cache une multiplicité de pratiques et de dispositifs pertinents pour faire face à l'hétérogénéité dans les classes. La conférence de consensus a montré que certaines conditions sont indispensables pour que ces pratiques et ces dispositifs soient efficaces.

CHIFFRES CLÉS

- 22 % des enseignants en collège, en France, déclarent pratiquer un enseignement différencié, contre 44 % en moyenne dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013.
- 37 % des enseignants en collège, en France, déclarent avoir co-enseigné au moins à une occasion, contre 58 % en moyenne dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013.
- 15 % des enseignants de CM1 français déclarent avoir participé « plus d'une fois à une formation continue sur le thème de la gestion des besoins individuels des élèves, dans les deux dernières années », contre 42 % en moyenne dans les pays ayant participé à l'enquête TIMSS 2015.

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

1 Pratiques enseignantes

- **Garantir des objectifs ambitieux communs** : proposer une palette diversifiée de manières d'arriver au résultat, sans pour autant abaisser le niveau des tâches demandées.
- **Prendre en compte la diversité des élèves dans les situations collectives** : en classe entière, les enseignants peuvent récolter les différentes méthodes proposées par les élèves, de la plus simple à la plus complexe, et les exposer à la classe.
- **Pratiquer l'auto-évaluation pour responsabiliser davantage les élèves** : construire, avec les élèves, une grille progressive et claire des buts visés.
- **Adopter des postures enseignantes variées** : en faisant varier leurs propres postures (contrôle, accompagnement...), les enseignants encouragent les élèves à recourir, eux aussi, à une large palette de postures d'apprentissage (réflexives, créatives...).

2 Dispositifs dans la classe

- **Développer la pédagogie coopérative** : la tâche réalisée par les élèves doit résulter d'un apport de chaque individu dans le

collectif, dans le cadre d'une organisation structurée, avec des responsabilités partagées.

- **Organiser un tutorat entre élèves** : l'intervention d'un élève tuteur, moins formelle que celle de l'enseignant, est un moyen de répondre à certains obstacles rencontrés par un élève tutoré.
- **Regrouper temporairement des élèves autour d'un même besoin** : le groupement doit être flexible et réévalué en fonction des progrès des élèves, pour éviter la démotivation et la stigmatisation.
- **Travailler à plusieurs enseignants** : co-enseigner consiste à partager, à deux enseignants au moins, un même espace-temps ; ils co-observent, co-produisent et co-analysent leurs pratiques respectives.

3 Proposer un programme de lutte contre les inégalités d'orientation

- **Définir l'école ou l'établissement comme lieu privilégié du changement des pratiques** : les enseignants doivent être incités à mutualiser leurs questionnements, leurs besoins et leurs pratiques.
- **Créer une souplesse grâce à l'organisation de l'emploi du temps** : prévoir la mise en

place d'emplois du temps avec des heures en barrettes.

- Favoriser les classes hétérogènes, tout en organisant des groupes restreints temporaires : les regroupements homogènes doivent viser l'acquisition d'une compétence très précise et s'inscrire dans la durée d'une séquence d'apprentissage exclusivement.

4 Formation des enseignants

- Former efficacement les enseignants aux obstacles dans l'apprentissage des élèves :

observation des élèves au travail, étude de productions d'élèves, entretiens avec des élèves.

- Développer, localement, par la formation, une culture professionnelle collective : la formation gagne à se tenir sur le lieu d'exercice des enseignants, lors de moments formels et informels, en équipe.
- Concevoir une formation fondée sur des expériences vécues par les enseignants et appuyée sur les acquis de la recherche.

Des projets innovants en France

Le co-enseignement au collège comme outil de différenciation

Le collège Pierre de Ronsard de Tremblay-en-France a mis en place un projet de co-enseignement qui permet à deux enseignants (d'une même matière ou en interdisciplinarité) d'intervenir dans la même classe, au même moment. Les enseignants peuvent assurer un meilleur encadrement de l'activité pédagogique et détecter plus facilement les obstacles à l'apprentissage des élèves.

Des groupes de tutorat inter-niveaux qui bénéficient à tous les élèves

Le collège expérimental Clisthène de Bordeaux a mis en place un dispositif de groupes de tutorat entre élèves. Chaque groupe réunit, trois fois par semaine, une douzaine d'élèves issus des quatre niveaux du collège, sous la responsabilité d'un adulte référent. Deux séances sont consacrées à des aides au travail, la dernière constituant un temps de bilan.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon ont organisé une conférence de consensus intitulée « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour faire réussir tous les élèves ? » en mars 2017. Après avoir pris connaissance de la littérature scientifique, écouté les experts lors des séances publiques, les membres du jury se sont réunis pour rédiger des recommandations pour une différenciation pédagogique efficace orientée vers la réussite de tous les élèves.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé à l'Ifé/ENS de Lyon pour l'organisation du cycle de conférences de consensus. L'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESENESR), Réseau Canopé, le réseau des Espé et le Café pédagogique sont également partenaires de ces conférences.

DES RESSOURCES RICHES

Évaluations scientifiques :

- 2 rapports scientifiques d'évaluation :

La différenciation dans les systèmes éducatifs : pourquoi, comment et avec quels effets ? D. Lafontaine (mars 2017)

La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement, A. Forget (mars 2017)

- 17 notes d'experts remises dans le cadre de la conférence de consensus (mars 2017).

Questionnement des acteurs de terrain :

- 1 revue de questions auprès des acteurs de terrain afin de construire une conférence répondant à leurs besoins (octobre 2016).

DIFFUSION

- 1 série de recommandations issues du jury de la conférence pour une différenciation pédagogique efficace (mars 2017).
- 1 dossier de ressources contenant les rapports, les notes et les vidéos des experts, les recommandations du jury et des projets innovants (mars 2017).
- 2 conférences virtuelles interactives à destination des praticiens présentant les recommandations de la conférence (octobre 2017 et janvier 2018).

Qualité de vie à l'école (2017)

EN RÉSUMÉ

Le concept de la qualité de vie s'est beaucoup développé depuis les trois dernières décennies. Les systèmes éducatifs ont progressivement pris en compte des objectifs plus larges que les résultats scolaires, en intégrant l'épanouissement personnel afin d'aider l'élève à se réaliser scolairement et plus tard dans sa vie, et à devenir un citoyen accompli.

De nombreuses recherches internationales ont été réalisées sur cette thématique. Mais deux domaines de la qualité de vie à l'école restaient encore peu explorés en France : la restauration et l'architecture scolaires. L'enquête du Cnesco sur ces deux domaines met en évidence des disparités d'accès à la restauration scolaire et un besoin de modernisation et de modularité des bâtiments.

CHIFFRES CLÉS

- 70 % des élèves scolarisés en collèges publics sont inscrits au restaurant scolaire, mais ils ne sont que 59 % en éducation prioritaire (27 % en REP+) (données Depp 2016, traitement Cnesco, 2017).
- Dans plus de la moitié des établissements du second degré, les produits frais et de saison sont présents dans plus de 25 % des menus proposés (Cnesco, 2017).
- 92 % des établissements sont interpellés sur des problèmes liés à la température des salles, 75 % sur la luminosité et 55 % sur l'insonorisation (Cnesco, 2017).
- La moitié des établissements disposent d'une salle de réunion pour les enseignants, en plus de la salle des professeurs (Cnesco, 2017).

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

1 Restauration scolaire

- En France, un service de restauration scolaire est proposé dans la quasi-totalité des établissements du second degré, alors que d'autres pays (Norvège, Danemark...) ne proposent pas systématiquement de repas à leurs élèves.
- La fréquentation du restaurant scolaire est assez forte, mais laisse apparaître une réelle disparité d'accès selon les catégories socio-professionnelles des parents. Face à cela, des politiques tarifaires liées aux ressources des familles ne sont pas systématiquement mises en place par les collectivités territoriales.
- Des produits frais et de saison sont utilisés de manière régulière. Cependant, les restaurants scolaires proposent encore peu de produits locaux et bio, et rarement une alternative végétarienne.

2 Architecture scolaire

- Pour la majorité des collèges et lycées interrogés, l'aménagement des espaces participe

à créer un environnement propice au travail, mais ce n'est pas toujours le cas. Les collèges et lycées sont très nombreux à être interpellés sur la température, la luminosité et l'insonorisation des salles.

- Beaucoup d'établissements déclarent ne pas avoir suffisamment de sanitaires et être interpellés pour des dégradations et des difficultés d'approvisionnement en produits hygiéniques (papier, savon...).
- Peu d'espaces sont réservés à la collaboration entre enseignants et, dans les salles de classe, le mobilier est souvent peu adapté à une pédagogie différenciée.

3 Qualité de vie à l'école

- Les recherches prenant en compte la qualité de vie des enfants à l'école et les performances scolaires ont démontré l'existence d'une corrélation entre les deux variables. Cependant, les chercheurs s'interrogent encore sur le sens de la relation qui unit ces deux variables : est-ce le bien-être à l'école qui améliore les résultats des élèves ou sont-ce de bonnes performances scolaires qui contribuent au bien-être des élèves ?

- Les recherches ont montré que **des dispositifs de développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves** (identification des émotions, résolution de conflit, stratégie d'adaptation, prise de décision...)

permettent d'avoir un impact positif sur les attitudes envers soi-même, les attitudes envers les autres, la détresse émotionnelle et l'absence d'usage de drogues.

Des projets innovants en France

Des « toilettes indétrônables » pour redonner vie à un établissement dégradé

Les toilettes, très dégradées et donc peu utilisées, du collège Travail Langevin à Bagnolet (Seine-Saint-Denis), classé en éducation prioritaire, ont été rénovées dans le cadre d'un atelier de mise en valeur picturale des lieux par les élèves, accompagnés par une association de graffeurs locaux (Kosmos). Les agents ont également été impliqués et ont participé à des actions de sensibilisation des élèves au respect du travail de chacun.

Des activités extra-scolaires le midi, pour faire revenir les élèves à la cantine

Le collège Jules Vallès à Nîmes (Gard), classé REP +, constatant une faible fréquentation du restaurant scolaire (environ 23 %), a décidé de proposer des activités gratuites (Brevet d'initiation à l'aéronautique, atelier météo, théâtre, poésie, UNSS, boxe, échecs, etc.) sur le temps méridien, avec une condition : les élèves souhaitant participer à ces activités sont dans l'obligation de manger à la cantine ce jour-là. Par la mise en place de tickets, et non plus seulement de forfaits trimestriels, l'établissement a réussi à faire rester chaque semaine 12 % d'élèves supplémentaires.

L'opération du Cnesco

UN RAPPORT SCIENTIFIQUE, UNE ENQUÊTE INÉDITE ET UN COLLOQUE

Le Cnesco a publié, après trois ans de travaux et l'organisation d'un colloque scientifique par le Centre de recherche en éducation de Nantes (juin 2017), un rapport scientifique intitulé « **Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?** ». Ce rapport s'appuie sur dix contributions thématiques et une enquête inédite sur la restauration et l'architecture scolaires (octobre 2017).

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le rapport scientifique a été produit en partenariat avec le Centre de recherche en éducation de Nantes (Cren), de l'université de Nantes. L'enquête a été réalisée auprès des établissements scolaires, en partenariat avec le Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDEN) et le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC).

DES RESSOURCES RICHES

- **1 rapport scientifique d'évaluation :**
Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ? A. Florin et P. Guimard (octobre 2017)
- **10 contributions thématiques sur la qualité de vie à l'école :** qualité de vie et précarité, handicap, interactions entre acteurs, qualité de vie des enseignants, dans les textes institutionnels, santé des élèves, lien avec les performances scolaires, restauration et architecture, expérimentations (novembre 2016 – août 2018).
- **1 enquête originale du Cnesco** auprès des chefs d'établissement sur la restauration et l'architecture scolaires (octobre 2017).

DIFFUSION

- **1 dossier de ressources** contenant le rapport, les contributions thématiques, l'enquête inédite et des projets innovants (octobre 2017).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/

Lutte contre le décrochage scolaire (2017)

EN RÉSUMÉ

Les politiques de lutte contre le décrochage scolaire, menées dans la continuité depuis plusieurs années, ont permis **un net recul du décrochage en France**. Cette baisse se traduit dans toutes les académies, certaines ayant réussi, en plus, à faire reculer ce phénomène dans les territoires les plus difficiles. **Pour autant, un nombre important de jeunes sortent encore du système scolaire**

sans diplôme. Des moyens extraordinaires et coûteux doivent alors être déployés pour les identifier et leur proposer une « seconde chance ». Pour limiter au maximum ces actions de « raccrochage », il est nécessaire **d'agir en amont, à la fois dans la prévention pour tous les élèves et dans des actions ciblées** sur les élèves présentant le plus de risques.

CHIFFRES CLÉS

- En 2016, environ 450 000 jeunes, âgés de 18 à 24 ans, ne sont pas diplômés ou ont, au plus, le diplôme national du brevet, et n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines (Depp-Insee).
- En France, 11 % des élèves de 15 ans déclarent avoir volontairement manqué l'école durant une journée, dans les deux semaines précédant l'enquête (Pisa 2015).
- *Toutes choses égales par ailleurs*, un élève a près de 1,5 fois plus de risques de s'absenter si l'absentéisme est élevé dans son établissement (Monseur et Baye, Cnesco, 2017).
- Le coût du décrochage scolaire à la collectivité pour une personne tout au long de sa vie est estimé à 230 000 euros (BCG, 2012).

PRINCIPALES PRÉCONISATIONS

1 Des actions d'urgence auprès des élèves qui risquent de décrocher

- Identifier les signes précurseurs du décrochage : logiciel mutualisant les informations, suivi de l'activité de l'élève en classe, questionnaire de recensement précoce, information des établissements sur leur exposition au risque décrochage.
- Soutenir les établissements dans le développement de programmes alternatifs aux exclusions temporaires des élèves.
- Créer des liens avec les familles les plus éloignées de l'école : rencontres, actions de médecine préventive, SMS et rendez-vous dès les premiers signes identifiés.

2 Dans chaque pays, la vision politique de l'école conditionne le système d'évaluation des élèves dans la classe

- Accompagner les parcours des élèves : variation des situations et contextes d'apprentissage, expérimentation d'une seconde

indifférenciée, programmes sur l'orientation visant à combattre les perceptions genrées des métiers.

- Développer la vie et l'identité de l'établissement : sentiment d'appartenance à l'établissement (activités extra-scolaires, salles de réunion, initiatives fédératrices, etc.) ; climat scolaire (compétences psychosociales des élèves).

3 Les retours en formation

- Identifier en continu et contacter tous les jeunes ayant décroché : identifiant unique, meilleure prise en compte des décrocheurs intégrés dans les formations en apprentissage.
- Renforcer l'offre de solutions existantes et en faciliter l'accès (lycées de la seconde chance, etc.).
- Coordonner et évaluer les dispositifs de raccrochage existants.

Des projets innovants en France

Une transition CM2-6^e réussie pour des élèves ambassadeurs

Le collège Lucie Aubrac à Givors (Rhône) mène un projet avec treize écoles élémentaires de la ville (avec les Francas et des structures locales). Des élèves de CM2, potentiellement à risque, se voient proposer, pendant 10 jours, des activités sur leur futur collège (création de jeux de société sur la connaissance du collège, expositions sur une journée type au collège, site internet, représentation théâtrale, vidéos, etc.). Ces élèves ont une connaissance approfondie du collège et deviennent « ambassadeurs » auprès de leurs camarades.

Une alternative pour les élèves exclus temporairement de leur établissement

Les collèges de Montreuil (Seine-Saint-Denis) proposent un dispositif, porté par la ville, permettant de donner du sens à l'exclusion des élèves. Une première session, de quelques jours, propose différentes activités : échanges sur l'estime de soi, retour sur la sanction, ateliers d'écriture « slam », travail sur les émotions, etc. En cas de nouvelle exclusion, les élèves interviennent dans une association (Restos du cœur, Ohcyclo (réparation de vélos), Les Voyageurs du code (apprentissage du code informatique), etc).

Le regard vers l'international

Aux **Pays-Bas**, tous les élèves néerlandais se voient attribuer un identifiant unique. Un agent communal, responsable du suivi des élèves, repère l'absentéisme et les arrivées tardives. Il déclare les statistiques aux autorités locales et sur le portail numérique national dédié aux absences.

En **Suède**, le projet « *Boys in Care* » a pour objectif d'inciter les jeunes hommes décrocheurs à s'orienter vers des formations à dominante féminine pour élargir leur choix et lutter contre les stéréotypes de genre.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Le Cnesco et le Centre international d'études pédagogiques (Ciep) ont organisé, en novembre 2017, une conférence de comparaisons internationales « **Prévention et intervention : comment agir efficacement face au décrochage scolaire ?** ». Cette conférence a présenté des expériences concrètes de politiques publiques dans la lutte contre le décrochage scolaire mises en œuvre dans les pays de l'OCDE et a permis la réflexion des décideurs français sur des problématiques concrètes, dans le but de proposer des pistes de préconisations.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé au Centre international d'études pédagogiques (Ciep) pour l'organisation du cycle de conférences de comparaisons internationales. Sur cette thématique, le Cnesco a fait appel à l'expertise du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) de l'université de Nantes.

DES RESSOURCES RICHES

- **1 rapport scientifique d'évaluation :**
Prévention et intervention : comment agir efficacement face au décrochage scolaire ? P.-Y. Bernard (décembre 2017)
- **2 contributions thématiques :**
Les inégalités territoriales de décrochage scolaire, G. Boudesseul (décembre 2017)
L'absentéisme scolaire en France comparativement aux pays de l'OCDE : l'apport de PISA, C. Monseur et A. Baye (décembre 2017)
- **1 revue documentaire réalisée par le Ciep** (décembre 2017).

DIFFUSION

- **1 série de préconisations** issues d'une réflexion collective menée lors des ateliers de la conférence pour agir plus efficacement face au décrochage scolaire (décembre 2017).
- **1 dossier de ressources** contenant le rapport, les contributions thématiques, les vidéos des experts, les préconisations du Cnesco et des projets innovants (décembre 2017).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/decrochage-scolaire/

Écrire et rédiger (2018)

EN RÉSUMÉ

La production d'un texte est une compétence complexe qui nécessite d'en appréhender les différentes dimensions : **geste graphique, maîtrise de la langue, structuration d'idées...** L'usage des outils numériques vient modifier les habitudes mais également ouvrir de nouvelles possibilités pour ces apprentissages. **L'enjeu de la maîtrise de l'écrit traverse toutes les disciplines scolaires**, car l'écrit peut être utilisé pour réfléchir et

pour apprendre. Pourtant, **les élèves français rédigent peu et commettent de plus en plus d'erreurs d'orthographe, notamment grammaticales.** Les manuels scolaires actuels proposent rarement d'utiliser l'écrit pour amener les élèves à communiquer, à argumenter et à réfléchir et les brouillons sont rarement travaillés. Enfin, en corrigeant, **les enseignants portent plus souvent leur attention sur la forme que sur le fond.**

CHIFFRES CLÉS

- 40 % des enseignants de CM2 déclarent n'avoir reçu aucune formation portant sur la langue française, son apprentissage et son enseignement (Depp, 2013).
- En CP, les activités d'écriture représentent 2h 23 min par semaine, soit près de deux fois moins que les activités de lecture (Lire et écrire au CP, 2016).
- Les élèves français sont parmi les plus nombreux à ne pas répondre aux questions ouvertes en CM1, particulièrement lorsque la réponse doit être longue : 15 % de non-réponses (9 % pour la moyenne des pays Européens, PIRLS, 2011).

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

- 1 Stabiliser des orientations pédagogiques nationales claires et les évaluer**
 - Dans les classes, les nouvelles instructions et les nouveaux choix éditoriaux des manuels ne suppriment pas forcément les précédents mais viennent s'y agréger avec des risques de confusion.
- 2 Faire écrire les élèves dès l'école maternelle**
 - L'élève n'a pas besoin d'être lecteur pour commencer à écrire.
 - Les élèves qui maîtrisent le geste d'écriture identifient d'autant plus les lettres de l'alphabet.
- 3 Former les élèves à l'usage du clavier, tout en continuant d'écrire à la main**
 - L'arrivée du numérique ne doit pas remettre en cause l'apprentissage de l'écriture à la main.
 - Il paraît nécessaire de proposer un enseignement de l'écriture au clavier dès la fin de l'école primaire.
- 4 Utiliser le brouillon comme un outil permettant de construire librement sa pensée**
 - Il n'est pas pertinent de faire mémoriser aux élèves des mots sortis de leur contexte.
- Le brouillon, en tant qu'écrit provisoire, a toute sa place dans la classe, sous des formes diverses : prise de notes, schémas, cartes mentales...
 - À ce premier stade de la production d'un écrit, l'enseignant entraîne l'élève à l'enrichir, en le questionnant sur le contenu de sa production.
 - Il est nécessaire de développer, chez les élèves, une « vigilance linguistique » qui consiste à avoir une attitude réflexive à l'égard de la langue.
- 5 Équilibrer et articuler l'enseignement de la production de textes avec l'étude de la langue**
 - Il convient d'équilibrer les objectifs pédagogiques en travaillant l'orthographe et la grammaire directement sur les textes des élèves aussi bien qu'indépendamment de ces textes.
- 6 Faire de l'écriture une activité collective**
 - Les élèves peuvent interagir avec leurs camarades pour améliorer leur texte, verbaliser leurs stratégies et développer leur esprit critique.

7 Faire écrire fréquemment les élèves sur des textes variés et dans toutes les matières

- Présenter des textes de genres variés permet de sensibiliser les élèves à leurs propriétés communes et à leurs différences.
- Le travail de l'écrit dans d'autres matières favorise l'acquisition des savoirs dans ces matières et la compréhension de la variété des écrits.

8 Exploiter le numérique

- Se concentrer sur les usages pédagogiques des outils numériques, plutôt que sur les outils eux-mêmes (notamment les logiciels de traitement de textes, qui peuvent avoir des effets positifs).

9 Exploiter les pratiques d'écriture des élèves à la maison

- Les pratiques d'écriture des élèves hors de la classe peuvent servir de support pour l'enseignement, sans stigmatiser ces écrits ni les hiérarchiser vis-à-vis des productions écrites à l'école.

10 Former tous les enseignants

- Tous les enseignants, du primaire et du secondaire (pas seulement les professeurs de français), ont besoin de formation pour comprendre comment les élèves apprennent l'écrit et pour transmettre les particularités de la production de textes dans leurs matières.

Des projets innovants en France

La synthèse vocale pour améliorer la qualité d'un texte rédigé par les élèves

Au collège Pierre de Dreux de Saint-Aubin-du-Cormier (Ille-et-Vilaine), l'enseignante fait rédiger ses élèves en plusieurs étapes : imaginer les grandes lignes de l'histoire en petits groupes, présenter un résumé à la classe, rédiger un premier jet à la main, taper le texte à l'ordinateur, écouter le texte grâce à une synthèse vocale pour détecter les répétitions ou les erreurs phonologiques, pour arriver au texte final.

Les Oulimpiades : des défis d'écritures lancés par les élèves

Dans la circonscription de Toulon 2 (Var), trois écoles et un collège se sont réunis. Les élèves de CM1, CM2 et 6^e lancent des défis d'écriture aux autres classes : écrire un texte sans la lettre « e », rédiger un texte dont les mots « commencent pareil »... L'exercice leur permet de manipuler les mots et les phrases. Un mur de travail collaboratif et collectif permet d'exposer toutes les productions des élèves.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon ont organisé une conférence de consensus intitulée « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? » en mars 2018. Après avoir pris connaissance de la littérature scientifique, écouté les experts lors des séances publiques, les membres du jury se sont réunis pour rédiger des recommandations pour améliorer ces apprentissages.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé à l'Ifé/ENS de Lyon pour l'organisation du cycle de conférences de consensus. L'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (ESENESR), Réseau Canopé, le réseau des Espé et le Café pédagogique sont également partenaires de ces conférences.

DES RESSOURCES RICHES

- 1 rapport scientifique d'évaluation : *Étude de la langue et production d'écrits*, C. Brissaud et M. Fayol (mars 2018)
- 7 évaluations thématiques : *Acquis des élèves et évolutions de l'enseignement* (mars 2018)
- 14 notes d'experts remises dans le cadre de la conférence de consensus (mars 2018).

DIFFUSION

- 1 série de recommandations issues du jury de la conférence pour améliorer les apprentissages (mars 2018).
- 1 dossier de ressources contenant les rapports, les notes et les vidéos des experts, les recommandations du jury et des projets innovants (mars 2018).

Engagements citoyens des lycéens (2018)

EN RÉSUMÉ

Le Cnesco a mené, en 2018, une enquête nationale sur l'école et la citoyenneté. Pour la première fois depuis près de 15 ans, une évaluation de grande ampleur interroge les attitudes et croyances civiques des jeunes, leur rapport aux institutions, aux valeurs de la République et à la démocratie. Le rapport scientifique sur les engagements citoyens des lycéens constitue le premier volet de cette enquête. Il montre que les lycéens développent de nouvelles formes d'engagement dans la vie de la cité, plus éloignées des formes traditionnelles (partis politiques...). Ils se tournent vers des actions de bénévolat, à travers des associations humanitaires

et environnementales. Ils plébiscitent également un engagement revendicatif ponctuel (pétitions, manifestations, boycotts). Face à ce constat, l'école n'a que peu évolué en s'ouvrant encore trop rarement aux projets citoyens et en valorisant peu le rôle des délégués. Ainsi, les élèves ont le sentiment que leurs représentants sont peu écoutés par l'institution. Certains profils demandent une attention particulière : **des élèves totalement désengagés, des filles qui s'engageront moins en politique, et une élite scolaire qui envisage un engagement limité à l'âge adulte.**

CHIFFRES CLÉS

- 37 % des élèves de Terminale déclarent qu'ils ne se sentent pas capables de participer à la vie politique (Cnesco, 2018).
- 49 % des élèves de Terminale pensent que l'on « ne tient pas compte de l'avis des élèves dans les conseils de classe » (Cnesco, 2018).
- 44 % des élèves de Terminale sont engagés bénévolement dans des associations humanitaires et/ou de défense de l'environnement (Cnesco, 2018).

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

1 Le désenchantement de l'engagement citoyen traditionnel

- Même si la France investit beaucoup, historiquement, dans l'éducation à la citoyenneté, l'enquête nationale menée par le Cnesco montre **une confiance modérée dans le système démocratique pour un élève de Terminale sur quatre.**
- Précisément, 87 % des lycéens n'ont pas ou ont peu confiance dans les partis politiques et 78 % dans le gouvernement.
- Si les élèves disent comprendre relativement bien les problèmes politiques, ils attestent d'une **capacité à agir dans les affaires publiques limitée.**

2 L'avènement de l'engagement sociétal

- Les lycéens ne sont pas, pour autant, désintéressés par l'idée de s'engager dans la vie de la cité. L'engagement associatif se développe énormément auprès des jeunes de moins de 35 ans et l'enquête du Cnesco confirme cet engouement dès le lycée.

- Près de la moitié des lycéens sont engagés bénévolement dans des associations humanitaires et/ou de défense de l'environnement (44 %).
- Ils plébiscitent également des formes d'engagement plus revendicatives, à travers la signature de pétitions (71 %), la participation à des manifestations (62 %) ou encore le boycott de produits (58 %).

3 Les manquements de l'école

- L'enquête du Cnesco montre un grand intérêt des élèves pour participer à la vie de la cité et faire entendre leur voix. L'école ne semble pas encore faire suffisamment dans ce domaine.
- Leur engagement dans le cadre scolaire se réduit encore trop souvent au rôle de délégués de classe et à leur présence dans les instances de gouvernance de l'établissement (25 % des élèves de Terminale ont déjà été délégués).

- Les élèves ont le sentiment que leur avis n'est pas pris en compte (49 % des élèves de Terminale pensent que l'avis des délégués n'est pas pris en compte).
 - Les pédagogies actives d'éducation à la citoyenneté, tels que les projets citoyens, sont encore très peu développées au lycée (37 % seulement des élèves de Terminale y ont participé).
- 4 Une vigilance nécessaire sur certains groupes d'élèves**
- Si les lycéens présentent de façon générale des formes d'engagement civiques positives, certaines populations scolaires doivent attirer notre attention.
 - Des lycéens, le plus souvent issus de milieux sociaux défavorisés, déclarent ne vouloir participer aucunement à la vie de la cité, sous quelque forme que ce soit.
 - Les filles sont encore en retrait par rapport aux garçons sur certaines modalités de participation, notamment pour envisager de se présenter à des élections.
 - Contre-intuitivement, l'élite des lycéens, déclarant d'excellents résultats scolaires, envisagent des investissements citoyens très limités à l'âge adulte.

Des projets innovants en France

Des élèves médiateurs au sein du conseil de citoyenneté

Au collège Henri Ageron à Vallon-Pont-d'Arc (Ardèche), un conseil de citoyenneté a été créé. Il est composé du chef d'établissement, du conseiller principal d'éducation, du professeur coordonnateur et de 12 élèves de tous niveaux (délégués ou volontaires). Le conseil se réunit tous les jeudis pour échanger sur les problèmes rencontrés dans l'établissement, signalés par n'importe quel élève ou membre de l'équipe éducative : moqueries, insultes, malaises relationnels, harcèlement, dégradations... Les élèves visés par la plainte peuvent être convoqués par le Conseil qui rédige un compte rendu de ses recommandations transmis à la famille et au chef d'établissement.

Une maison d'édition associative créée par des lycéens

Au lycée pilote innovant international de Jaunay-Clan (Vienne), une classe de seconde a monté une « *junior association* » pour créer sa propre maison d'édition numérique et gratuite : Turfu – Les Éditions. Née d'un projet interdisciplinaire mêlant le français, les sciences économiques et sociales et la documentation, cette association est constituée d'un pôle éditorial, d'un pôle juridique et d'un pôle communication. Au sein de la maison d'édition, toute démarche est discutée, votée, amendée. Ce fonctionnement permet aux élèves de travailler leur rôle de citoyens et d'expérimenter une démarche participative et collaborative.

L'opération du Cnesco

UNE ÉVALUATION INÉDITE ET UN RAPPORT SCIENTIFIQUE

Pour actualiser et approfondir la connaissance sur le lien entre école et citoyenneté, le Cnesco a lancé un **dispositif d'investigation scientifique d'ampleur nationale**. Après deux ans de préparation, accompagné de chercheurs de haut niveau, le Cnesco a conduit du 26 mars au 18 mai 2018 une enquête statistique auprès de 16 000 élèves de 3^e et de Terminale dans près de 400 établissements répartis sur l'ensemble du territoire national.

À travers un rapport scientifique, le Cnesco a publié le premier volet de cette enquête, interrogeant les attitudes civiques et les engagements actuels et futurs des lycéens, dans leur établissement, dans la vie associative et, plus globalement, dans la société civile

afin de mieux comprendre leur rapport à la vie politique traditionnelle et aux institutions, ainsi que les nouvelles formes d'engagement citoyen qu'ils plébiscitent aujourd'hui.

DES RESSOURCES RICHES

- **1 rapport scientifique d'évaluation :** *Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale réalisée par le Cnesco*, Cnesco (septembre 2018)

DIFFUSION

- **1 dossier de ressources** contenant le rapport scientifique, une synthèse des principaux résultats et des projets innovants (septembre 2018).

Inégalités sociales d'origine territoriale (2018)

EN RÉSUMÉ

Le Cnesco a conduit une évaluation très fine des disparités scolaires d'origine territoriale en Île-de-France en se fondant sur la plus petite unité géographique établie par l'Insee, appelée IRIS, ce qui correspond plus communément à des quartiers urbains. Ce découpage permet de révéler des inégalités invisibles à des niveaux d'études plus agrégés (par exemple le niveau communal). Cette évaluation a été complétée par un **éclairage national des inégalités socio-spatiales**

à l'école. Les deux évaluations révèlent que dans des contextes socio-spatiaux et démographiques inégaux, **l'Éducation nationale et les collectivités territoriales déploient des ressources** (humaines, budgétaires, offre de formation...) **qui s'avèrent très variables selon les territoires**. Ces fortes inégalités de ressources éducatives se développent aux côtés de disparités importantes dans l'orientation et la réussite scolaire.

CHIFFRES CLÉS

- En Île-de-France, la part des enseignants de moins de 30 ans et la part des enseignants non titulaires varie du simple au triple entre les territoires parisiens et les banlieues favorisés et les territoires cumulant le plus de difficultés socio-économiques (Cnesco, 2018).
- En Île-de-France, les collèges situés sur les territoires les plus défavorisés ont en moyenne un taux de stabilité des enseignants dans l'établissement presque deux fois plus faible que les établissements localisés sur des zones plus favorisées (Cnesco, 2018).
- Au niveau national, la Seine-Saint-Denis se démarque largement des autres départements métropolitains en cumulant à la fois le plus fort taux d'enseignants de moins de 35 ans (53,4 %, contre 23,5 % en moyenne) et la part la plus faible d'enseignants présents dans l'établissement depuis plus de 5 ans (30,8 %, contre 50,9 % en moyenne) (Cnesco, 2018).
- Les 10 % des communes au revenu médian le plus faible ont deux fois plus d'enseignants non titulaires dans les collèges publics que les 10 % des communes au revenu médian le plus élevé à la rentrée 2016 (7,7 %, vs 4,2 %), (Cnesco, 2018).

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE SUR L'ÎLE-DE-FRANCE

1 Les ressources humaines de l'Éducation nationale sont inégalement réparties en Île-de-France

- Les territoires socialement défavorisés et les territoires cumulant le plus de difficultés socio-économiques sont ceux qui accueillent à la fois **une part importante d'enseignants jeunes, donc peu expérimentés** (respectivement 27,7 % et 30,1 % contre une moyenne de 22,2 % dans toute l'Île-de-France) et qui, en même temps, ont le plus faible taux de stabilité des équipes pédagogiques.

2 Les résultats aux épreuves écrites du diplôme national du brevet (DNB) révèlent

des inégalités territoriales de réussite importantes

- L'analyse montre un lien important entre la composition sociale moyenne des établissements et le taux de réussite au DNB lorsque l'on considère uniquement les résultats aux épreuves écrites.
- Les taux de réussite aux épreuves écrites du DNB varient du simple au double selon le type de territoires (57,5 % de réussite dans les territoires parisiens et banlieues très favorisés et 24,3 % dans les territoires cumulant le plus de difficultés socio-économiques, contre 42,8 % en moyenne). **Cependant, les élèves des territoires défavorisés des départements comme Paris ou la Seine-et-Marne sont plus nombreux à réussir que les élèves des territoires défavorisés issus d'autres départements.**

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE NATIONALE

3 La taille des classes varie très fortement selon les territoires

- En 2017, le nombre moyen d'élèves par structure au collège varie de 11,3 à 28,8. Les territoires qui ont les classes les plus chargées dans le secondaire se trouvent davantage dans les territoires qui sont sous influence des grandes métropoles. *A contrario*, les territoires qui bénéficient d'un nombre faible d'élèves par structure relèvent prioritairement du milieu rural.

4 Des temps de transports inégaux

- Il existe des inégalités d'accès au collège et encore davantage au lycée, avec **des temps de transport qui peuvent être très longs dans certains territoires peu denses.**

5 Une offre de formation inégalement répartie sur le territoire français : le cas des langues vivantes

- L'offre de langues vivantes n'est pas identique sur tout le territoire. **En 2015, au collège, le nombre de langues vivantes peut varier de 2 à 7 selon les établissements, alors que la moyenne nationale est de 3,1 langues proposées par collège.**

6 Des inégalités territoriales dans la réussite aux examens

- La réussite globale au DNB est inférieure à la moyenne de 10 points dans les 10 % des communes au revenu médian le plus faible, en 2016 (80,6 %, vs 90,7 % dans les 10 % de communes au revenu médian le plus élevé).

L'opération du Cnesco

DEUX RAPPORTS ET SIX CONTRIBUTIONS THÉMATIQUES

Le Cnesco a conduit, sous la direction de Patrice Caro, professeur de géographie à l'université de Caen et co-directeur du centre associé au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) dans l'UMR-ESO, une réflexion sur le thème « **Inégalités scolaires d'origine territoriale** ». Le Cnesco a mené une évaluation précise des disparités scolaires d'origine territoriale en Île-de-France, en se fondant sur la plus petite unité géographique établie par l'Insee, appelée IRIS. Les données ont été recueillies sur 874 collèges publics (échantillon exhaustif des collèges publics de l'Île-de-France). Cette évaluation sur l'Île-de-France vient compléter une analyse sur les inégalités scolaires d'origine territoriale en France et prend appui sur six contributions thématiques.

DIFFUSION

- **1 dossier de ressources** contenant les rapports scientifiques, une synthèse de l'enquête réalisée sur l'Île-de-France et un éclairage sur certaines des inégalités scolaires d'origine territoriale en France (octobre 2018).

DES RESSOURCES RICHES

■ 2 rapports scientifiques d'évaluation :

Quartiers, égalité, scolarité. Des disparités territoriales aux inégalités scolaires en Île-de-France, H. Botton et V. Miletto, Cnesco (octobre 2018)

Les inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'outre-mer, P. Caro (octobre 2018)

■ 6 contributions thématiques :

Les inégalités territoriales et l'école : exposition des enjeux et revue de littérature, V. Miletto, Cnesco (octobre 2018)

Un éclairage de terrain de certaines politiques locales de mixité à l'école, E. Butzbach (octobre 2018)

La réforme des rythmes scolaires et les projets éducatifs territoriaux : première analyse des évaluations, bilans et autres expertises réalisés entre 2013 et 2017, D. Frandji et R. Morel (octobre 2018)

Inégalités d'orientation et territorialités : l'exemple de l'école rurale montagnarde, P. Champollion (octobre 2018)

À propos de la justice spatiale : un concept utile contre les discriminations ? M. Lussault (octobre 2018)

Les inégalités territoriales de décrochage scolaire, G. Boudesseul (décembre 2017)

Éducation à l'orientation (2018)

EN RÉSUMÉ

La politique d'éducation à l'orientation en France a été marquée par **une multiplicité de réformes créant une confusion dans les objectifs politiques** visés, malgré un fort investissement des acteurs de terrain qui multiplient les activités dans les établissements et les CIO (Centre d'information et d'orientation). Cela se traduit localement par une difficulté de coordination entre les différents acteurs et par un manque de lisibilité de l'offre pour les élèves et leurs familles. **Les enseignants, en première ligne sur l'orientation, sont très peu formés sur le sujet** alors que les conseillers d'orientation (PsyEN), formés en psychologie puis spécialisés en orientation, sont inégalement répartis sur le territoire.

Au final, le processus d'orientation présente toujours de fortes inégalités sociales et de genre se traduisant entre autres par des phénomènes d'autocensure.

Ces difficultés sont d'autant plus dommageables que **les jeunes doivent désormais, face à l'évolution très rapide des métiers, être en capacité de « savoir évoluer » sur le marché du travail**. La politique d'orientation doit donc désormais viser à apprendre à s'orienter dans le système de formation initiale, puis tout au long de la vie pour ajuster au mieux ses compétences professionnelles, comme en témoignent les politiques volontaristes menées désormais dans les autres pays de l'OCDE.

CHIFFRES CLÉS

- **Un jeune sur deux déclare ne pas avoir été bien accompagné par son établissement au sujet de l'orientation**, particulièrement les filles, les élèves hors éducation prioritaire et ceux qui ont poursuivi leurs études en voie générale (Crédoc pour le Cnesco, 2018).
- **18 % des 18-25 ans considèrent qu'ils n'ont pas eu le choix de leur orientation**, particulièrement lorsqu'ils sont issus de l'enseignement professionnel.

Le coût des études conduit ainsi un élève sur trois à renoncer à certaines filières. (Crédoc pour le Cnesco, 2018).

- **De nombreuses actions sont organisées dans les établissements** : sollicitations d'anciens élèves (dans 95 % des lycées), forums des métiers (84 %), présentations par des professionnels (76 %), visites d'établissements d'enseignement supérieur (68 %) (Cnesco, 2018).

PRINCIPALES PRÉCONISATIONS

1 Promouvoir une plateforme nationale « guichet unique » d'informations et de contacts géolocalisés

- Rassembler les informations régionales, nationales et internationales.
- Proposer une entrée par territoire, appuyée sur des technologies de géolocalisation.
- Proposer des contacts utiles et régionaux (professionnels de l'accompagnement, entreprises qui recrutent...).
- Garantir une information impartiale, transparente et actualisée.

2 L'avènement de l'engagement sociétal

- **Des programmes sur la connaissance de soi (appétences, compétences, aspirations...) peuvent être déployés en trois temps** : dans les collèges d'éducation prioritaire, dans

un premier temps ; dans l'ensemble des collèges, dans un deuxième temps ; dans l'ensemble des écoles primaires, à moyen terme.

3 Proposer un programme de lutte contre les inégalités d'orientation

- **Améliorer l'accessibilité de l'information dans les territoires ruraux** (bus de l'orientation).
- **Développer un crédit d'heures supplémentaires accordées aux élèves boursiers** pour leur orientation.
- **Développer, dès le primaire, des programmes de lutte contre les stéréotypes de genre.**
- **Développer un espace d'échanges entre élèves, étudiants et professionnels en situation de handicap.**

Des projets innovants en France

Un bus de l'orientation pour aller à la rencontre des jeunes

L'association Relais jeunes 56 (territoire du Morbihan) va à la rencontre des familles (soutien à domicile) pour pallier la difficulté à sortir du territoire pour aller vers l'information. L'objectif est de mettre en place un « Bus de l'orientation », qui mettrait des informations à la disposition des familles et répondrait directement à leurs interrogations en face à face.

Des ateliers théâtre pour apprendre à mieux se connaître

Au lycée de la Mer de Gujan Mestras (Gironde), les élèves sont amenés, à travers des exercices théâtraux, à faire le point sur leurs aspirations et compétences et à réfléchir sur leurs principales qualités (confrontation de son intention au ressenti du groupe devant lequel on parle).

Le regard vers l'international

En **Australie**, la plateforme *MyFuture* couvre tous les besoins d'information des jeunes. Elle permet d'enregistrer ses propres objectifs de carrière. *MyFuture* s'appuie sur une plateforme déjà utilisée par 90 % des étudiants.

En **Angleterre**, le programme *Aimhigher* puis les programmes d'*Outreach*, favorisent la rencontre entre les universités et les lycéens. Pour les jeunes dont les parents ne sont pas allés à l'université, un travail pour développer leurs aspirations pour des métiers qualifiés et des études supérieures débute dès le primaire.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Le Cnesco a organisé en novembre 2018 une conférence de comparaisons internationales : « **Éducation à l'orientation : comment construire un parcours d'orientation tout au long de la scolarité ?** ». Cette conférence a présenté des expériences concrètes de politiques publiques d'éducation à l'orientation mises en œuvre dans les pays de l'OCDE et a permis la réflexion des décideurs français sur des problématiques concrètes, dans le but de proposer des pistes de préconisations.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé au Centre international d'études pédagogiques (Ciep) pour l'organisation du cycle de conférences de comparaisons internationales. Sur cette thématique, le Cnesco a noué un partenariat avec le Conseil économique, social et environnemental (CESE) et France Stratégie.

DES RESSOURCES RICHES

■ 2 évaluations inédites :

Enquête auprès des jeunes de 18-25 ans sur leur expérience de l'éducation à l'orientation, Crédoc pour le Cnesco (décembre 2018)

Enquête auprès des chefs d'établissement sur l'accompagnement de l'orientation, Cnesco (décembre 2018)

■ 1 rapport scientifique d'évaluation :

Politiques et dispositifs d'orientation, un bilan international, Y. Dutercq, C. Michaut et V. Troger (décembre 2018)

■ 4 contributions :

Orientation en fin de 3^e, déterminants individuels et contextuels, P. Bressoux, L. Lima et L. Rossignol (décembre 2018)

Orientation scolaire et approche orientante, les politiques et dispositifs d'orientation dans les systèmes scolaires, D. Canzittu (décembre 2018)

Les parcours d'études entre sélection et individualisation, une comparaison internationale, N. Charles et R. Deles (décembre 2018)

Quelles perspectives pour l'éducation à l'orientation ? J.-M. de Ketele (décembre 2018)

DIFFUSION

■ **1 dossier de ressources** contenant les rapports, les vidéos des experts, les préconisations du Cnesco et des projets innovants (décembre 2018).

■ **1 série de préconisations** issues d'une réflexion collective menée lors des ateliers de la conférence pour aider les élèves à construire leur parcours d'orientation (décembre 2018).

Éducation aux médias et à l'actualité (2019)

EN RÉSUMÉ

Le Cnesco a réalisé, en 2018, une **grande évaluation nationale sur l'école et la citoyenneté** auprès de 16 000 élèves de 3^e et de Terminale, dont une des dimensions porte sur le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'actualité et les différents médias d'information. À travers cette enquête, le Cnesco interroge à la fois les usages des élèves et la confiance qu'ils portent aux différents médias, ainsi que le rôle de l'éducation aux médias et le traitement de l'actualité dans les cours d'enseignement moral et civique (EMC).

L'étude montre un fort intérêt des jeunes pour l'actualité en France. La source d'information la plus souvent citée et la plus fiable selon les élèves est leur entourage, devant l'ensemble des médias. En seconde position, la télévision est le seul média

« traditionnel » à résister à la poussée des « nouveaux » médias (réseaux sociaux, journaux en ligne). Pour autant, les élèves font nettement plus confiance aux informations issues des médias « traditionnels » (télévision, radio, journaux papier) qu'à celles issues des réseaux sociaux ou des vidéos en ligne, et se distinguent ainsi de leurs pairs européens. Derrière ces résultats, **des différenciations sociales apparaissent tant dans l'accès à l'information que dans les sources d'information utilisées**, et dans la confiance que leur accordent les élèves.

Si les élèves considèrent largement que **les cours d'EMC leur permettent de mieux comprendre l'actualité**, ils déclarent aussi que **l'éducation aux médias n'est abordée que dans la moitié des collèges et lycées.**

CHIFFRES CLÉS

- 68 % des élèves de Terminale déclarent s'informer sur l'actualité en France (politique, économique, sociale...).
- 79 % des élèves de 3^e favorisés mais seulement 63 % des élèves de 3^e défavorisés font confiance aux informations provenant des journaux papier.
- Plus des deux tiers des élèves de 3^e ont confiance dans la télévision, la radio et les journaux papier, contre seulement 27 % de confiance dans les réseaux sociaux.
- Seuls 52 % des élèves de 3^e déclarent que le sujet des médias a été abordé en cours d'enseignement moral et civique (EMC) durant leurs années au collège.

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

1 Entourage et réseaux sociaux :

le « bouche-à-oreille » avant tout

- L'entourage apparaît comme la première source d'information en Terminale parmi une liste de sources d'information proposées.
- Les réseaux sociaux ont une place de choix dans l'accès à l'information des élèves.
- Les élèves ont une approche « multi-usage » des médias et ne s'informent pas uniquement via des médias « traditionnels » ou via des « nouveaux médias ».

2 Un usage plus fréquent des supports numériques

- Lorsqu'il s'agit de s'informer au sujet de

l'actualité au moins une fois par semaine, les élèves de 3^e se tournent deux fois plus vers un support numérique que vers un support papier.

3 Une forte confiance dans les médias « traditionnels »

- Les élèves accordent leur confiance aux journaux papier (71 % en 3^e et en Terminale) et à la radio (69 % en 3^e, 67 % en Terminale), alors qu'il s'agit, paradoxalement, de médias qu'ils utilisent peu. À l'opposé, les jeunes se tiennent très nettement à distance des « nouveaux médias ».
- Si la confiance est globalement élevée, l'enquête met en évidence que les élèves ont développé un regard critique vis-à-vis

des sources d'information. Ils sont peu nombreux à déclarer leur faire totalement confiance.

- Au regard des comparaisons internationales (ICCS 2016), les collégiens français apparaissent avoir beaucoup plus confiance dans les médias traditionnels que leurs pairs européens, mais sont plus défiants face aux réseaux sociaux.

4 Des différences sociales dans les usages et la confiance

- L'enquête met en évidence le poids de l'origine sociale dans l'intérêt que portent les élèves à l'actualité, mais aussi dans les usages et dans la confiance accordée par les élèves aux différentes sources d'information.
- L'intérêt des parents pour l'actualité en France vient éclairer les disparités sociales et met en évidence le rôle du contexte familial. Les élèves déclarant que leurs parents ne s'intéressent pas à l'actualité sont nettement moins nombreux à s'informer eux-mêmes, en 3^e, comme en Terminale.
- Les élèves scolarisés dans les collèges classés en éducation prioritaire, se caractérisent par un plus faible intérêt pour l'actualité, une plus faible confiance dans les médias « traditionnels » (télévision, radio, journaux) et une plus forte confiance envers les nouvelles sources d'information (réseaux sociaux, vidéos en ligne, autres sites web).

5 Une éducation aux médias qui n'est pas généralisée

- À peine plus de la moitié des élèves de 3^e déclarent que le sujet des médias a été évoqué

en EMC au cours de leurs années au collège.

- L'éducation par les médias apparaît plus généralisée que l'éducation aux médias. Au collège comme au lycée on retrouve une grande majorité des élèves qui ont travaillé, durant l'année scolaire, à partir de documentaires ou d'émissions de télévision, de vidéos ou d'articles sur internet et, moins fréquemment, à partir d'articles de journaux.
- Des écarts apparaissent entre les différents types d'établissement. Les élèves scolarisés dans des collèges en éducation prioritaire ont tendance à moins souvent s'appuyer sur ce type de supports en cours d'EMC. Quand deux tiers des élèves scolarisés dans un collège hors éducation prioritaire déclarent avoir travaillé à partir de documentaires ou d'émissions de télévision, ce n'est le cas que de 57 % des élèves en éducation prioritaire.

6 Un impact positif sur la compréhension de l'actualité

- 82 % des élèves de 3^e considèrent que les cours d'EMC permettent de mieux comprendre certains sujets politiques et sociaux d'actualité.
- L'actualité politique est peu souvent débattue. Seuls 32 % des élèves de 3^e et 37 % des élèves de Terminale déclarent que les élèves posent « souvent » ou « toujours ou presque » des questions en rapport avec l'actualité politique pendant le cours.
- Plus globalement, les élèves, et particulièrement les filles, considèrent que l'école leur a permis de s'intéresser à ce qui se passe dans d'autres pays et, dans une moindre mesure, aux problèmes politiques et sociaux.

L'opération du Cnesco

UNE ÉVALUATION INÉDITE ET UNE NOTE D'ANALYSE

Pour actualiser et approfondir la connaissance sur le lien entre école et citoyenneté, le Cnesco a lancé un dispositif d'investigation scientifique d'ampleur nationale auprès de 16 000 élèves de 3^e et de Terminale, de 500 enseignants et de 350 chefs d'établissement répartis sur l'ensemble du territoire français.

Dans le deuxième volet de cette grande enquête « École et citoyenneté », après l'étude réalisée sur les engagements citoyens des lycéens (sept. 2018), le Cnesco étudie le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'actualité et les différents médias d'information.

Il s'intéresse aussi au rôle de l'éducation aux médias et au traitement de l'actualité dans les cours d'enseignement moral et civique (EMC).

DES RESSOURCES RICHES

■ 1 note d'analyse :

Éducation aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ? Cnesco (février 2019)

DIFFUSION

- 1 dossier de ressources sur la thématique (février 2019).

Pour consulter le dossier complet :

www.cnesco.fr/education-aux-medias-et-a-lactualite-comment-les-eleves-sinforment-ils-2/

Langues vivantes étrangères (2019)

EN RÉSUMÉ

Si la France a fait partie des derniers pays à proposer l'enseignement des langues dès l'école primaire, elle est aujourd'hui l'un des pays où la durée totale d'apprentissage est la plus élevée. Les évolutions institutionnelles de ces dernières années ont contribué à l'amélioration du niveau des élèves en compréhension de l'écrit. Mais les élèves français rencontrent encore de grandes difficultés lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral

dans une autre langue. De plus, des disparités apparaissent entre les élèves selon leur origine sociale tant sur leurs choix de langues que sur leur niveau. Les méthodes pédagogiques prônées par l'Éducation nationale ont beaucoup évolué suivant les époques, alors que les enseignants n'ont pas toujours bénéficié d'une formation adaptée ; ces lacunes en formation sont encore importantes aujourd'hui.

CHIFFRES CLÉS

- 75 % des élèves de 3^e ont du mal à se faire comprendre et à produire une langue globalement correcte à l'oral (Manoïlov, Cnesco, 2019).
- 80 % des enseignants du primaire déclarent n'avoir suivi aucun stage de formation en lien avec l'enseignement des langues vivantes étrangères au cours des 5 dernières années (Cedre, 2016).
- Seuls 11 % des collèges ne proposent aucun choix pour la première langue étrangère, ni pour la deuxième (Cnesco, 2019).

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

- 1 Travailler sur l'oral de manière progressive, de la maternelle jusqu'au lycée**
 - Dès l'école maternelle, se concentrer sur la musicalité des langues.
 - Au collège et au lycée, développer des stratégies visant à entraîner les élèves à la compréhension de l'oral.
- 2 Guider les élèves vers l'autonomie, en s'appuyant notamment sur les outils numériques**
 - Proposer une écoute différenciée, avec guidage pour les élèves les plus fragiles.
 - Recueillir des propositions d'élèves sous forme de textes, des vidéos, des fichiers audio ou des images qui pourront être utilisés en classe.
 - Organiser des visioconférences pour faire échanger les élèves avec des locuteurs natifs.
- 3 Créer des ponts entre les différentes langues et cultures**
 - Tirer parti des similitudes qui peuvent exister entre les différentes langues, tant au niveau de leur fonctionnement que de leur lexique.
 - Favoriser une approche interculturelle des langues, en abordant en priorité les points communs entre les cultures.
- 4 Évaluation : reconnaître un « droit à l'erreur » et mieux cibler les compétences réelles des élèves**
 - Les élèves doivent pouvoir considérer la classe de langue comme un espace dans lequel ils peuvent faire des essais.
 - Les élèves doivent recevoir des informations précises sur ce qu'ils savent et ce qui leur reste à travailler en fonction des objectifs visés.
- 5 Proposer des cours de langues d'une durée plus courte mais plus régulièrement**
 - Envisager une plus grande flexibilité dans l'organisation du temps scolaire, en augmentant la régularité des cours de langues.
- 6 Amplifier, sur le temps scolaire, l'exposition aux langues étrangères**
 - Proposer une autre matière enseignée en langue étrangère.
 - Proposer les dispositifs d'exposition renforcée aux langues à tous les élèves (dispositifs bi-langues, sections internationales, européennes...).
- 7 Favoriser la mobilité internationale de tous les élèves et des enseignants**
 - Proposer au maximum d'élèves, notamment ceux qui en auront peu l'occasion

dans la sphère privée, d'effectuer un séjour linguistique à l'étranger durant leur scolarité.

8 Redonner une place à l'enseignement explicite des langues

- À partir de situations proches de la vie courante, définir des objectifs clairs et un bilan de ce qu'il faut retenir à la fin de chaque cours, proposer des entraînements systématiques et répétés et des activités de réflexion, en français, sur le fonctionnement de la langue étrangère et sur les stratégies des élèves.

9 Construire un « programme lexical » national de l'école primaire au lycée

- Proposer un travail systématique aux élèves visant à les aider à mémoriser et à consolider le lien entre les mots qu'ils doivent maîtriser et leur sens.
- Consolider un « réseau lexical » par la découverte et l'utilisation de nouveaux mots en contexte et des expressions usuelles (*it's raining cats and dogs*), de manière répétée et espacée dans le temps.

10 Repenser le recrutement et la formation des enseignants en langues

- La formation doit à la fois s'appuyer davantage sur le vécu des enseignants et être reliée de façon plus systématique aux résultats de la recherche.

Des projets innovants en France

Un dictionnaire visuel et audio pour apprendre les mots

Language guide est un dictionnaire imagé en 19 langues. Le site offre la possibilité aux élèves de découvrir des mots de vocabulaire par thématique (insectes, corps humain...). Pour chaque thématique, un ensemble de dessins apparaît. Lorsque les élèves passent la souris sur un dessin, ils voient apparaître le mot le désignant dans la langue étrangère et entendent sa prononciation.

Des lunettes 3D pour améliorer l'oral en anglais

L'expérimentation *Apprentissage d'une langue vivante étrangère par immersion* est développée au sein de lycées professionnels de l'académie de Toulouse. Les élèves sont amenés à s'immerger, avec des lunettes 3D, dans un monde virtuel (île déserte, visite de New-York...) et à échanger à l'oral avec d'autres élèves naviguant dans ces mêmes mondes, notamment des lycéens de Stuttgart (Allemagne).

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Le Cnesco et l'Ifé/ENS de Lyon ont organisé une conférence de consensus intitulée « **De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?** » en mars 2019. Après avoir pris connaissance de la littérature scientifique, écouté les experts lors des séances publiques, les membres du jury se sont réunis pour rédiger des recommandations pour améliorer ces apprentissages.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé à l'Ifé/ENS de Lyon pour l'organisation du cycle de conférences de consensus. L'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF), Réseau Canopé, le réseau des Espé et le Café pédagogique sont également partenaires de ces conférences.

DES RESSOURCES RICHES

■ 4 rapports scientifiques d'évaluation :

Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères, P. Manoïlov (mars 2019)

Les langues à l'école dès le plus jeune âge, D. Gaonac'h et D. Macaire (mars 2019)

Sciences cognitives et apprentissages des langues, H. Hilton (mars 2019)

Enseigner pour aider à apprendre, C. Ollivier (mars 2019)

- 15 notes d'experts remises dans le cadre de la conférence de consensus (mars 2019).

DIFFUSION

- 1 série de recommandations issues du jury de la conférence pour améliorer les apprentissages (mars 2019).
- 1 dossier de ressources contenant les rapports, les notes et les vidéos des experts, les recommandations du jury et des projets innovants (mars 2019).

Laïcité à l'école et dans la société (2020)

EN RÉSUMÉ

L'enquête nationale menée par le Cnesco sur l'ensemble du pays auprès de 16 000 élèves de 3^e et de Terminale, de 500 enseignants et de 350 chefs d'établissement montre qu'au sein de l'école, les élèves, et encore plus les personnels d'éducation (enseignants et chefs d'établissement), adhèrent très largement aux principes de laïcité.

La tolérance et le respect des convictions de chacun suscitent une très forte adhésion. La très grande majorité des élèves adhèrent également à la neutralité religieuse des enseignants. Lorsqu'il s'agit de la place concrète accordée à la religion au sein de

l'école, les élèves sont moins unanimes. De façon générale, les chefs d'établissement et les enseignants en charge de l'enseignement moral et civique (EMC) adhèrent plus encore à ces principes de laïcité au sein de l'école, qui sont largement enseignés dans le cadre des activités scolaires.

Très peu de chefs d'établissement déclarent rencontrer des problèmes importants de remise en cause des enseignements pour des motifs religieux. Ces problèmes sont néanmoins plus importants dans les collèges relevant de l'éducation prioritaire.

CHIFFRES CLÉS

- 90 % des élèves de 3^e et 91 % des élèves de Terminale considèrent qu'il est important que les élèves soient tolérants entre eux, même s'ils n'ont pas les mêmes croyances (Cnesco, 2020).
- Les trois quarts des élèves de Terminale (et 73 % des élèves de 3^e) déclarent que la neutralité et l'indépendance de l'État vis-à-vis des religions favorisent la démocratie (Cnesco, 2020).
- 69 % des principaux de collèges considèrent qu'il n'existe pas dans leur établissement de problèmes de remise en cause des enseignements pour des motifs religieux (29 % considèrent qu'ils existent mais sont peu importants) (Cnesco, 2020).
- 9 % des enseignants en charge de l'EMC au collège et 6,5 % au lycée ont suivi une formation continue sur la laïcité entre 2015 et 2018 (Cnesco, 2020).

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

1 Une très forte adhésion au principe de laïcité dans l'enceinte scolaire

- Les élèves, et plus encore les personnels d'éducation, adhèrent très largement au respect de la laïcité et de la place assignée à la religion au sein de l'école. 90 % des élèves de 3^e, 91 % de Terminale, et 99 % des personnels d'éducation interrogés déclarent qu'il est plutôt important ou très important que les élèves soient tolérants entre eux, même s'ils n'ont pas les mêmes croyances.
- Ce très fort consensus s'étend au principe du respect de tous les élèves par les enseignants, quelles que soient leurs croyances (important pour 91 % des élèves et plus de 98 % des personnels d'éducation).

2 Des opinions plus divergentes concernant les pratiques liées à la religion dans le cadre scolaire

- Les collégiens et lycéens sont plus partagés sur les questions relatives à la gestion de la pluralité religieuse au sein de l'école. Ainsi, 64 % des élèves de 3^e et 62 % des élèves de Terminale déclarent qu'il est plutôt important ou très important de pouvoir s'absenter un jour de fête religieuse, contre 38 % des enseignants au collège et 40 % au lycée.
- En revanche, ils sont majoritairement attachés au fait que la religion ne soit pas visible dans l'espace scolaire (64 % des élèves de 3^e considèrent cela important dont 31 % très important) et sont rejoints encore plus unanimement par leurs enseignants.

3 Des difficultés concentrées dans certains établissements

- La situation est très majoritairement apaisée dans les établissements : 98 % des principaux de collège déclarent que les problèmes liés à des motifs religieux sont peu importants dans leur établissement, dont 69 % inexistantes.
- Les rares problèmes déclarés se concentrent dans certains établissements de l'éducation prioritaire, davantage en REP qu'en REP+. 15 % des enseignants de REP en charge de l'EMC déclarent des problèmes importants, contre 5 % en REP+ et 1 % en secteur public hors éducation prioritaire.

4 Une bonne connaissance par les élèves des règles qui concernent les signes religieux à l'école

- Une très large majorité d'élèves déclarent avoir étudié la laïcité en cours d'EMC durant leurs années de collège (90 %) ou de lycée (80 %).
- Les élèves ont dans l'ensemble une bonne connaissance de la réglementation sur le port de signes religieux à l'école : 96 % des élèves de Terminale et 90 % des élèves de 3^e savent que le port ostensible de signes religieux est interdit aux élèves et aux enseignants au sein des établissements publics.

5 Une formation continue des enseignants très limitée

- Plus de quatre enseignants en charge de l'EMC sur cinq déclarent se sentir à l'aise

pour aborder le thème de la laïcité dans leurs cours.

- Pour autant, seuls 9 % des enseignants au collège et 6,5 % au lycée déclarent avoir suivi une formation continue sur la laïcité entre 2015 et 2018.

6 Au-delà de l'enceinte scolaire, des élèves largement attachés au principe de la séparation de l'Église et de l'État

- Les trois quarts des élèves de Terminale (et 73 % des élèves de 3^e) déclarent que la neutralité et l'indépendance de l'État vis-à-vis des religions favorisent la démocratie.
- Ils sont également très largement opposés à l'idée que les règles de vie prescrites par la religion sont plus importantes que les lois de la République (environ 76 % en 3^e et 82 % en Terminale).

7 Des différences d'attitudes vis-à-vis de la laïcité selon le profil des élèves

- Les caractéristiques individuelles des élèves jouent davantage sur leur rapport à la laïcité que le contexte des établissements dans lequel ils sont scolarisés.
- Le niveau de connaissances civiques apparaît, avec le genre et la participation à un mouvement religieux, comme l'élément le plus fréquemment associé à l'adhésion des élèves à la laïcité.

L'opération du Cnesco

UNE ÉVALUATION INÉDITE, UN RAPPORT SCIENTIFIQUE ET UNE NOTE D'ANALYSE

Pour actualiser et approfondir la connaissance sur le lien entre école et citoyenneté, le Cnesco a lancé un dispositif d'investigation scientifique d'ampleur nationale auprès de 16 000 élèves de 3^e et de Terminale, de 500 enseignants et de 350 chefs d'établissement répartis sur l'ensemble du territoire français.

Troisième volet de cette grande enquête « École et citoyenneté », après celles réalisées sur les engagements citoyens des lycéens (sept. 2018) et l'éducation aux médias des jeunes (fév. 2019), cette étude dresse, dans un rapport scientifique et une note d'analyse, un état des lieux des attitudes

déclarées par les élèves et les personnels d'éducation vis-à-vis de la laïcité.

DES RESSOURCES RICHES

■ 1 rapport scientifique :

Laïcité et religion au sein de l'école et dans la société : évaluation des attitudes citoyennes des collégiens et des lycéens, N. Mons, J.-F. Chesné, B. Fouquet-Chauprade, L.-A. Erb, T. Coudroy et A. Gatinot (janvier 2020)

■ 1 note d'analyse, Cnesco (janvier 2020).

DIFFUSION

- 1 dossier de ressources sur la thématique (janvier 2020).

Numérique et apprentissages scolaires (2020)

EN RÉSUMÉ

Le dossier du Cnesco dresse un constat inédit sur les apports réels du numérique selon les fonctions pédagogiques (rechercher de l'information, apprendre à distance...) et sur **l'usage des outils numériques dans des disciplines particulières** (français, mathématiques, géographie, langues vivantes).

Le Cnesco s'est également intéressé à la façon dont le numérique intervient dans la relation école-familles et aux apports éventuels de son usage hors de la classe dans les apprentissages scolaires.

Un **état des lieux des équipements informatiques des établissements** en 2019 a enfin été dressé. Si l'équipement des collèges et des lycées paraît convenable, les écoles primaires sont moins bien équipées en matériel informatique que leurs homologues européennes. Ce sous-équipement des écoles est aussi caractérisé par des inégalités territoriales importantes.

CHIFFRES CLÉS

- **43 % des élèves en France ont un niveau de performance faible ou très faible en littératie numérique.** Ils ne maîtrisent pas en autonomie des tâches de base de collecte et de gestion des informations numériques ou encore connaissent mal les mécanismes de protection des informations personnelles (ICILS 2018).
- Les écoliers disposent en moyenne d'un **poste informatique pour 12,5 élèves**, contre 8 élèves en moyenne européenne (Enquête ETIC 2018-2019, traitement Cnesco).
- **1 écolier sur 4 avait accès à la fibre** dans son école en 2019. Cette proportion varie de 14 % en milieu rural à plus de 40 % dans l'agglomération parisienne (Enquête ETIC 2018-2019, traitement Cnesco).

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

1 Le numérique n'a pas (encore) révolutionné au quotidien l'école française

- La France n'a pas vécu de révolution du numérique dans l'école. Le pays ne fait pas partie des pays pionniers comme le Danemark, l'Estonie ou encore la Nouvelle-Zélande où les ordinateurs portables ont pu remplacer cahiers, manuels ou agendas papier. Ainsi, seuls 14 % des enseignants du primaire et 36 % au collège déclarent faire utiliser au quotidien des outils numériques à leurs élèves.

Pour autant, un second constat s'impose aussi, à travers les enquêtes de terrain : contrairement à l'idée reçue selon laquelle « L'école française n'a pas pris le train du numérique », les outils numériques semblent désormais installés dans les classes françaises, même s'ils ne sont pas utilisés intensivement. C'est surtout le cas au primaire, au collège, au lycée professionnel et paradoxalement moins au lycée général et technologique, focalisé sur un panel d'outils numériques moins étendu.

2 Tableurs, logiciels de programmation et traitements de texte s'invitent dans les classes

- Les enquêtes menées par le Cnesco en mathématiques et en français montrent que le numérique, sans avoir révolutionné la classe française, a su installer ses outils dans les classes, soit qu'il s'agisse des outils du quotidien du monde des adultes (traitement de texte, tableur, moteur de recherche, consultation de ressources en ligne), soit comme en mathématiques des outils propres à la discipline (logiciel de géométrie, de programmation). Dans tous les cas, ces usages ont été vigoureusement portés par les programmes scolaires.

3 Tous les élèves français ne sont pas égaux devant l'équipement informatique en milieu scolaire

- Au collège et au lycée, l'équipement apparaît convenable, au-delà même de la moyenne européenne (au collège un poste informatique pour 4,5 élèves, au lycée général

et technologique un poste pour 3,4 élèves et au lycée professionnel un poste pour 2,4 élèves). Au primaire, les élèves ne disposent que d'un ordinateur pour 12,5 élèves. Ce chiffre moyen cache, de plus, de grandes inégalités selon les écoles et les territoires. Dans les écoles les moins bien dotées, les écoliers disposent d'un ordinateur pour près de 33 élèves, ce qui rend les usages du numérique très limités.

4 Connexion au haut débit et politique d'équipement en postes informatiques sont indépendantes

- Si les lycées et collèges français sont mieux connectés que leurs homologues européens, ce n'est pas le cas des écoles primaires. Par ailleurs, les connexions de haut débit dans les écoles ne sont pas toujours associées à une bonne qualité d'équipement. C'est le cas dans les écoles rurales bien équipées en ordinateurs mais qui demeurent peu connectées, limitant de fait les usages pédagogiques du numérique.

5 Les enseignants français se sentent peu formés au numérique

- L'équipement informatique est une condition nécessaire mais pas suffisante de l'usage du numérique. Cependant, selon les résultats de l'enquête Talis 2018, seuls 29 % des enseignants de collège s'estiment bien ou très bien préparés dans la formation

initiale à son utilisation. C'est le cas de seulement 16 % des enseignants dans le primaire.

6 Les digital natives ne sont pas tous des geeks

- Contrairement aux idées reçues, les élèves des années 2020 ne sont pas les *geeks* imaginés par les adultes. Les recherches sur les jeunes et le numérique révèlent que les compétences acquises dans les usages intensifs des réseaux sociaux et autres jeux vidéo ne se transfèrent pas dans l'univers scolaire et même professionnel à terme. Les élèves ne maîtrisent pas tous des tâches de base de collecte et de gestion des informations numériques ou encore connaissent mal les mécanismes de protection des informations personnelles. Les filles s'avèrent davantage *geeks* que les garçons.

7 Les familles défavorisées plus éloignées de l'école numérique ?

- Si les familles socialement favorisées sont bien équipées et disposent d'une forme d'expertise en la matière, les parents les moins diplômés sont plus pauvrement équipés en matériel et en compétences technologiques. Ce désavantage peut conduire à éloigner plus encore de l'école des familles défavorisées si l'usage du numérique n'est pas vigilant à cette contrainte.

L'opération du Cnesco

DES RESSOURCES RICHES

■ 9 rapports scientifiques :

Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ? A. Tricot (octobre 2020)

Incidence du numérique sur l'apprentissage du lire, dire, écrire, A. Potocki et É. Billottet (octobre 2020)

Apport du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des nombres, du calcul et de l'algèbre, B. Grugeon-Allys et N. Grapin (octobre 2020)

La géométrie dynamique pour l'apprentissage et l'enseignement des mathématiques, S. Soury-Lavergne (octobre 2020)

Apports du numérique à l'enseignement – apprentissage des langues, S. Roussel (octobre 2020)

Le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage de la géographie : quels apports, quels enjeux ? S. Genevois (octobre 2020)

Les usages effectifs du numérique en classe et dans les établissements scolaires, C. Fluckiger (octobre 2020)

Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe, A. Cordier (octobre 2020)

Les outils numériques et la relation école famille dans le système scolaire : état des pratiques en France et à l'international, F. Poyet (octobre 2020)

- 1 rapport de synthèse, A. Tricot et J.-F. Chesné (octobre 2020).

- 1 dossier de synthèse, N. Mons, A. Tricot, J.-F. Chesné et H. Botton (octobre 2020).

DIFFUSION

- 1 dossier de ressources sur la thématique (octobre 2020).

Formation continue des personnels d'éducation (2020)

EN RÉSUMÉ

Rapports après rapports, la **faiblesse de la formation des personnels d'éducation en France** et des enseignants en particulier ainsi que les fortes attentes exprimées par ces derniers sont pointées du doigt. Longtemps parent pauvre du système éducatif, la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale (près d'1,2 million d'agents) s'est fortement développée depuis le milieu des années 2010 (réforme de l'éducation prioritaire, plan mathématiques de 2014 renouvelé et amplifié en 2018, sché-

ma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale en 2017, plan français de 2020) sans pourtant devenir universelle. En pratique, **la formation continue ne touche toujours pas l'ensemble des personnels**, elle est encore souvent perçue comme une prescription descendante **peu connectée aux besoins réels rencontrés au quotidien** et les personnels sont peu acteurs de leur développement professionnel. Les personnels d'éducation sont **moins formés en France que dans les pays de l'OCDE**.

CHIFFRES CLÉS

- Les enseignants de collège en France suivent **3,5 jours de formation continue en moyenne par an**. Nettement moins que dans les autres pays de l'OCDE (8 jours/an en moyenne, Talis 2013).
- 71 % des enseignants du 1^{er} degré déclarent avoir **participé à des activités de formation** au cours des douze derniers mois ayant précédé l'enquête Talis 2018.
- 45 % des enseignants du 1^{er} degré et 11 % des enseignants du second degré indiquent que les actions auxquelles ils ont participé entre 2018 et 2020 n'incluaient **jamais de moyen d'évaluer leur satisfaction** (Enquête Cnesco, 2021).
- 83 % des enseignants français déclarent n'avoir **jamais été consultés sur l'offre de formation** (Assises de la formation continue, 2019).

PRINCIPALES PRÉCONISATIONS

1 Impliquer les personnels

- Construire davantage la formation continue à partir de l'analyse des besoins exprimés par les personnels.
- Reconnaître dans la carrière l'engagement dans la formation continue.

2 Créer un écosystème favorable à la formation continue

- Clarifier la gouvernance de la politique de formation continue.
- Renforcer les ressources humaines pour accompagner la formation continue des personnels et clarifier leur rôle.
- Diversifier et professionnaliser le vivier de formateurs.

3 Dégager du temps pour rendre le développement professionnel possible

- Adapter les modalités à l'échelle individuelle selon les formations.
- Donner les moyens à des collectifs de travail de se constituer.

4 Proposer une offre cohérente, équilibrée dans ses contenus, pensée dans la durée, sans oublier les personnels spécifiques

- Proposer des contenus de formation ancrés sur des questions professionnelles.
- Offrir des contenus et des modalités de formation variés et adaptés.
- Organiser un réel *continuum* de formation entre formation initiale et formation continue.

- Porter une attention particulière à certains publics peu formés.

5 Créer des liens entre formation continue et recherche

- Acculturer l'ensemble des personnels aux méthodes et aux résultats de la recherche dès la formation initiale.
- Donner des occasions aux personnels de se former par la recherche.
- Offrir des possibilités aux personnels de participer à des recherches.

6 Se doter d'outils pour une offre claire de formation continue, un pilotage informé et une évaluation constructive

- Articuler les outils destinés aux personnels et améliorer leur ergonomie.
- Doter les académies d'outils de suivi de la formation continue et de systèmes d'information pertinents.
- Améliorer et compléter les outils d'évaluation.

Le regard vers l'international

Communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : implantées principalement dans le monde anglo-saxon depuis les années 1990, expérimentées en Ontario depuis le début des années 2000, puis introduites au Québec quelques années plus tard, les CAP sont conçues pour aider des groupes d'enseignants à analyser les résultats des apprentissages de leurs élèves, afin de développer collectivement des pratiques pédagogiques visant à enrichir les apprentissages de tous les élèves.

Modèle des *lesson studies* : Historiquement développé au Japon, le modèle des *lesson studies* s'est ensuite généralisé dans les pays anglo-saxons. Dans une première phase, des enseignants d'un même établissement construisent ensemble la meilleure séance possible sur un thème donné, en lien avec les résultats issus de la recherche, et dans un deuxième temps, l'un d'entre eux la met en œuvre avec ses élèves. Après observation et analyse de la séance, les enseignants se réunissent à nouveau afin de l'améliorer.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Le Cnesco a organisé en novembre 2021 une conférence de comparaisons internationales « **La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation** » en partenariat avec France Éducation international (FEI) et Réseau Canopé. Cette conférence a présenté des expériences concrètes de politiques publiques sur la formation continue à l'international et a permis la réflexion des décideurs français sur des problématiques concrètes, dans le but de proposer des pistes de préconisations.

DES RESSOURCES RICHES

■ 3 rapports scientifiques :

Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation, C. Lessard (février 2021)

De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif : situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches, R. Malet, S. Condetta, M. Derivry et A. Le Coz (février 2021)

Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution, O. Maulini (février 2021)

■ 1 rapport d'état des lieux :

La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui ? L. Piedfer-Quêney, Cnesco (février 2021)

■ 1 enquête nationale et une note :

Le parcours de formation des enseignants des premier et second degrés en France, A. Paris, Cnesco (février 2021)

■ 12 notes d'experts internationaux (février 2021).

■ 1 dossier de synthèse : N. Mons, J.-F. Chesné et L. Piedfer-Quêney, Cnesco (février 2021).

DIFFUSION

■ 1 dossier de ressources

contenant les ressources scientifiques, les présentations des experts, les préconisations du Cnesco et des projets innovants.

■ 3 conférences jumelles

avec Réseau Canopé (Reims, Strasbourg, Nancy-Metz).

Résultats en mathématiques des élèves en France (2021)

EN RÉSUMÉ

La **moindre réussite de la France à Timss 2019** par rapport aux autres pays de l'OCDE concerne-t-elle l'ensemble des élèves ou est-elle spécifique à certains écoliers ? Pour y répondre, le Cnesco a comparé les résultats des élèves en France à ceux des élèves ayant des caractéristiques similaires dans les autres pays de l'OCDE.

L'analyse montre que **les élèves de CM1 en France obtiennent de moins bons résultats en mathématiques que ceux des autres**

pays de l'OCDE pour tous les niveaux de performance de l'enquête.

Elle montre ensuite que l'écart entre les scores obtenus par les élèves en France et ceux des autres pays de l'OCDE est **plus prononcé parmi les élèves socialement défavorisés**. L'école française ne parvient ni à garantir la maîtrise de compétences élémentaires à tous les élèves socialement défavorisés, ni à permettre aux meilleurs d'entre eux d'atteindre un niveau élevé.

CHIFFRES CLÉS

- En 2019, les élèves de CM1 en France ont obtenu un score moyen de **485 points en mathématiques à l'évaluation Timss**, soit 44 points de moins que le score moyen des pays de l'OCDE (529).
- Les 10 % des élèves ayant les scores les plus élevés en France obtiennent un **score supérieur à 586, contre 624 en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE (-38 points)**. Cette moindre réussite est plus prononcée chez les élèves ayant les résultats les plus faibles : **10 % des élèves en France obtiennent un score inférieur à 379, contre 428 dans l'ensemble des pays de l'OCDE**, soit un écart de -49 points.
- Parmi les élèves socialement défavorisés, les écoliers en France obtiennent un **score inférieur de 53 points à la moyenne des pays de l'OCDE**. Cet écart est de -34 points parmi les élèves socialement favorisés.
- **34 % des élèves socialement défavorisés en France obtiennent un score inférieur au premier niveau de l'évaluation Timss**, contre 15 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. **4 % des élèves socialement défavorisés en France atteignent le niveau élevé de l'évaluation Timss** contre 19 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

1 La faible performance des élèves de CM1 en France

- La France se positionne en queue de peloton à l'évaluation Timss 2019 en mathématiques pour les élèves de CM1 avec un **score moyen de 485 points** contre 529 points en moyenne pour les pays de l'OCDE.
- Cette **moindre réussite s'observe pour tous les élèves**, quel que soit leur niveau de performance (des élèves ayant les scores les plus faibles à ceux qui obtiennent les scores les plus élevés).

2 Les élèves socialement défavorisés réussissent moins bien en France que dans les autres pays de l'OCDE

- En comparant la réussite des élèves en France à celle des élèves des autres pays de l'OCDE appartenant au même milieu social, on observe que **la moindre réussite des élèves en France est plus marquée parmi les élèves défavorisés**.
- Si on s'intéresse spécifiquement aux élèves socialement défavorisés de l'ensemble des pays de l'OCDE, ils sont **surreprésentés en France parmi les élèves ayant les scores les plus faibles** et ils sont **sous-représentés** parmi ceux qui ont les scores les plus élevés.

3 Les élèves socialement favorisés réussissent également moins bien en France que dans les autres pays de l'OCDE

- Les élèves socialement favorisés obtiennent un score moyen inférieur à celui de leurs homologues des autres pays de l'OCDE du fait de leur **sous-représentation parmi les écoliers qui obtiennent un niveau de maîtrise élevé** (41% contre 61 % en moyenne dans l'OCDE).

4 Le regroupement scolaire des élèves socialement défavorisés leur est défavorable

- Les **élèves socialement défavorisés scolarisés dans une école socialement défavorisée en France obtiennent un score plus faible** (-35 points) que ceux qui fréquentent une école socialement favorisée.
- Cette différence s'observe, avec une ampleur moyenne analogue, dans les autres pays de l'OCDE. Mais **la proportion d'élèves défavorisés scolarisés dans une école socialement défavorisée est plus importante en France** que dans les autres pays de l'OCDE (54 % contre 35 %).

L'opération du Cnesco

4 NOTES D'ANALYSE

Pour mieux comprendre les faibles résultats des élèves en mathématiques en France, révélés notamment par les enquêtes Timss 2015 et 2019 en CM1, le Cnesco publiera en 2021-2022 une série de 4 notes d'analyse.

Dans les 3 premières notes consacrées au primaire, le Cnesco examine les résultats des écoliers sous plusieurs angles : les difficultés en mathématiques concernent-elles tous les élèves de CM1 en France ? Les tests correspondent-ils à ce qui est attendu dans les programmes nationaux ? Les contenus des manuels scolaires sont-ils adaptés ?

Une dernière note cherchera à déterminer si les difficultés au primaire se retrouvent tout

au long de la scolarité des élèves en France, à travers l'analyse de plusieurs évaluations internationales et nationales (Timss 4^e, Pisa, Cedre).

DES RESSOURCES RICHES

■ 1 note d'analyse :

Des difficultés qui concernent tous les élèves à l'école primaire, plus prononcées parmi les élèves socialement défavorisés, H. Botton, Cnesco (septembre 2021)

■ 3 notes d'analyse, à paraître en 2022.

DIFFUSION

■ 1 dossier de ressources sur la thématique (septembre 2021).

Pour consulter le dossier complet :

www.cnesco.fr/comprendre-les-resultats-en-mathematiques-des-eleves-en-france/

Gouvernance des politiques éducatives (2021)

EN RÉSUMÉ

Dans ses précédentes conférences de comparaisons internationales, le Cnesco a traité des thématiques de politiques éducatives dites sectorielles : mixité sociale et scolaire (2015), école inclusive (2016), enseignement professionnel (2016), décrochage (2017), éducation à l'orientation (2018), formation continue des professionnels de l'éducation (2020). Ces travaux antérieurs ont montré qu'il était désormais nécessaire de regarder autrement les politiques éducatives, non plus au travers de l'interrogation « que faut-il faire ? », mais en se posant la question du « comment faut-il faire ? ».

Les gouvernements élaborent régulièrement des politiques destinées à améliorer leurs systèmes éducatifs.

Mais ces politiques ont une image plutôt négative aux yeux des professionnels de l'éducation, mais aussi parfois aux yeux des parents. **Leur mise en œuvre peut rencontrer des résistances.**

Elles semblent se succéder au fil des alternances politiques ou des modes idéologiques et **leur multiplication provoque souvent le scepticisme parmi les enseignants et les directions** chargés de les mettre en œuvre.

Plus fondamentalement, leurs effets concrets sur les pratiques pédagogiques dans les classes paraissent incertains voire inexistants, et c'est souvent **ce déficit de « mise en œuvre » qui semble une des raisons majeures des effets très mitigés, voire de l'échec des réformes entamées.**

SYNTHÈSE

1 La fabrique des politiques éducatives est un processus complexe et multidimensionnel

Le processus de mise en œuvre d'une politique éducative constitue une **phase critique pour sa légitimation et sa régulation**, et peut rencontrer plusieurs types de difficultés :

- des décalages entre les objectifs initiaux et les mises en œuvre des politiques publiques ;
- des difficultés de mise en œuvre dues au manque d'anticipation d'adaptations à des contextes locaux ;
- une complexité de la fabrication des politiques éducatives dans des contextes de décentralisation, de déconcentration et d'autonomie des établissements ;
- l'implication accrue d'un nombre croissant d'acteurs, à différents niveaux territoriaux (national, local, établissement) : parents, professionnels de l'éducation, collectivités territoriales, associations, nouveaux acteurs privés, médias, réseaux sociaux, etc.
- une place plus importante accordée aux experts, aux références et résultats issus

de la recherche et d'évaluations menées par des organisations internationales, qu'aux savoirs d'expérience des professionnels de l'éducation, notamment pour les réformes pédagogiques ;

- l'absence fréquente de consensus pour toutes les étapes du processus, sur les fonctions et les finalités de l'école, comme sur les acteurs impliqués dans les différentes phases de la fabrique d'une politique : conception, pilotage, coordination, mise en œuvre et évaluation ;
- l'instabilité conjoncturelle des politiques d'éducation et la multiplication des dispositifs d'action publique.

2 Un manque de légitimation et d'acceptation par les acteurs de terrain

Les réformes visent des modifications qui peuvent être profondes, en touchant non seulement aux activités pédagogiques des enseignants, au fonctionnement des classes, mais aussi à des valeurs et des préceptes moraux auxquels les acteurs s'identifient. Une réforme légitimée légalement a force de loi.

Mais une validation juridique ne suffit pas à institutionnaliser une politique et la faire accepter, et donc à la faire mettre en œuvre par les acteurs concernés et par la collectivité. Ainsi, afin de faire accepter une politique éducative, il est nécessaire de veiller à :

- **Assurer la légitimité des réformes éducatives** : l'acceptation d'un changement et sa reconnaissance comme allant de soi reposent aussi sur d'autres types de légitimité, morale, pragmatique, cognitive et culturelle.
- **Prendre en compte les difficultés de changement institutionnel** : l'inertie insti-

tutionnelle qui a plusieurs causes (autonomie des institutions, inertie institutionnelle activement entretenue, solidarité entre institutions, etc.). Le facteur temps doit également être considéré : héritages des politiques antérieures, de la superposition et de l'imbrication des traces de ces politiques, mais aussi la volonté d'agir vite – souvent par imposition – devant les urgences et la pression de la « fast politique », sans prendre le temps des explications nécessaires ou sans considérer toutes les implications du changement.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Le Cnesco a organisé en novembre 2021 une conférence de comparaisons internationales « **La gouvernance des politiques éducatives** » en partenariat avec France Éducation international (FEI) et l'université de Genève. Cette conférence a présenté des expériences concrètes sur la gouvernance des politiques éducatives à l'international et a permis la réflexion des décideurs français sur des problématiques concrètes, dans le but de proposer des pistes de préconisations.

DES RESSOURCES RICHES

- **1 rapport scientifique de synthèse** (octobre 2022)

- **8 rapports thématiques**

Les trois âges des politiques d'éducation. Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes, X. Pons (mars 2022)

Penser la plausibilité des réformes éducatives. La légitimation comme condition du changement institutionnel, H. Draelants et S. Revaz (mars 2022)

Les politiques éducatives au prisme de la déconcentration et de la décentralisation. Aspects juridiques, P. Bertoni et R. Matta-Duvinhau (dir. scientifique) (mars 2022)

La mise en œuvre des réformes éducatives : les acteurs de la mise en œuvre, V. Dupriez (mars 2022)

Management du changement : mobiliser des outils au sein des établissements, G. Rouet (coord.) (mars 2022)

Dispositifs, outils et instruments de la mise en œuvre des réformes éducatives, H. Buisson-Fenet, L. Marx et C. Reverdy (mars 2022)

L'évaluation participative des politiques d'éducation : enseignements de la littérature, P. Cotton et C. Lacouette-Fougère (mars 2022)

Efficacité des interventions conduites dans les classes : la nécessité de l'évaluation de leur implémentation, E. Gentaz et S. Richard (mars 2022)

- **5 études de cas**

Mixité sociale dans un système de libre choix scolaire : mise en œuvre et résultats du système de double quota dans les écoles fondamentales de Gand (Belgique), E. Cantillon et J.-P. Verhaeghe (mars 2022)

De l'adaptation au contexte à la fabrication du contexte : une étude de cas de PISA en Inde, B. Arnold, J. Dey et R. Gorur (mars 2022)

La déségrégation des Roms au croisement de l'élaboration des politiques européennes, nationales et locales : une étude de cas de la Hongrie, E. Neumann (mars 2022)

Le « Pacte pour un enseignement d'excellence », M. Romainville (mars 2022)

L'évaluation des enseignants au Chili. La construction d'un système contre tout pronostic, C. Eugenio-Beca et J. Weinstein (mars 2022)

- **9 notes d'experts** (mars 2022)

Évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves (2022)

EN RÉSUMÉ

L'évaluation est au cœur des apprentissages scolaires. Un des résultats de recherche les plus solidement établis montre que les élèves qui sont évalués pendant l'apprentissage sont plus performants et progressent plus que les élèves qui ne sont évalués qu'en fin d'apprentissage.

Mais l'évaluation en classe sert aussi à sélectionner et à classer les élèves. Or, les notes et les classements produisent des effets délétères et n'ont pas de légitimité quand l'enjeu n'est pas de sélectionner.

Ainsi, il semble important de bien choisir les fonctions de l'évaluation en classe aux moments opportuns. Cela implique de nombreuses modifications à tous les niveaux : pratiques quotidiennes dans la salle de classe, pilotage national, formation des enseignants, relations parents – élèves – enseignants, etc.

Ainsi, il semble important de bien choisir les fonctions de l'évaluation en classe aux moments opportuns. Cela implique de nombreuses modifications à tous les niveaux : pratiques quotidiennes dans la salle de classe, pilotage national, formation des enseignants, relations parents – élèves – enseignants, etc.

CHIFFRES CLÉS

- 79 % des parents affirment que c'est à travers l'évaluation qu'ils savent ce que leur enfant apprend à l'école (Cnesco-Crédoc 2022).
- 46 % des lycéens pensent qu'il y a trop d'évaluations notées et que les notes sont des éléments de stress (IGÉSR).
- 47 % des parents désignent la note comme l'indicateur qui rendrait le mieux compte des efforts de leur enfant (Cnesco-Crédoc 2022).
- 55 % des enseignants français déclarent être stressés par le fait d'être tenus responsables de la réussite de leurs élèves (Talis 2018).

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

- 1 Intégrer l'évaluation dès le début de la conception d'une séquence**
 - Identifier les compétences visées qui seront évaluées et les décliner en objectifs et en critères.
 - Intégrer l'évaluation en tant que support de l'apprentissage.
- 2 Expliciter des critères de réussite compréhensibles par tous les élèves**
 - Définir des critères clairs et limités en nombre à atteindre par tous les élèves.
 - Écrire les critères.
- 3 Généraliser une adaptation à toute la classe quand elle ne porte pas directement sur ce qui est évalué**
 - Ne pas renoncer à des adaptations plus individualisées lorsque c'est nécessaire.
- 4 Cibler les feedbacks sur les tâches et sur les critères de réussite de ces tâches, et non sur les élèves**
 - Expliciter aux élèves l'intérêt des feedbacks.
 - Offrir aux élèves des occasions de remobiliser rapidement les feedbacks.
- 5 Confier aux élèves un rôle dans l'acte d'évaluer**
 - Former les élèves à l'évaluation.
- 6 Organiser des temps durant lesquels les élèves peuvent se tester (pour mieux mémoriser)**
 - Proposer différentes situations de tests aux élèves.
 - Accompagner les élèves dans l'élaboration individuelle de stratégies d'auto-évaluation.
 - Éviter les situations qui conduisent les élèves à se comparer les uns aux autres.
- 7 Promouvoir des modalités de formation et d'accompagnement qui favorisent l'évolution des pratiques évaluatives en classe**
 - Instaurer, autant que possible, des allers-retours entre la formation et la pratique en classe, en formation initiale, comme en formation continue.
 - Accompagner les personnels sur une durée plus longue, afin de consolider les amorces de changement dans les pratiques évaluatives.
 - Encourager la construction de communautés apprenantes.
- 8 Impliquer les élèves dans le processus évaluatif (évaluations entre pairs, auto-évaluations, co-évaluations).**
 - Déléguer aux élèves une partie du processus d'évaluation.

8 Inscrire la référence à l'évaluation dans la classe dans tout projet d'école ou d'établissement afin de penser et d'harmoniser les pratiques à l'échelle locale

9 Éviter au maximum le recours à des moyennes et interroger leurs fonctions

- Faire disparaître, à court terme, tout élément de comparaison entre élèves.
- Engager une réflexion, à moyen terme, sur les indicateurs qui pourraient remplacer la moyenne pour rendre compte de l'évaluation en classe.

10 Rendre compte régulièrement et de façon claire aux parents des acquis et des progrès des élèves

- Rendre compte aux parents des processus d'apprentissage de leurs enfants, plutôt que

de communiquer seulement des résultats finaux.

- Partager avec les parents des supports complémentaires au livret scolaire unique (LSU) ou aux bulletins scolaires, qui peuvent contribuer à attester des progrès des élèves sur des compétences non disciplinaires.

11 Simplifier et homogénéiser les documents nationaux de cadrage

- Produire une version révisée du livret scolaire unique (LSU).
- Généraliser, pour le lycée, la disponibilité de documents d'évaluation et de suivi des compétences et savoirs attendus permettant une mise en place plus aisée d'évaluations critériées.
- Engager un travail de rédaction de documents d'harmonisation des contenus.

Des projets innovants en France

Laisser aux élèves le temps d'être prêts pour l'évaluation

Des enseignants de mathématiques en lycée ont fait le choix de différer la note demandée par l'institution et d'évaluer en continu chaque compétence au cours du semestre (d'autres indicateurs sont utilisés pour faire état de leur degré de maîtrise de différentes compétences). La note attribuée à la fin du trimestre traduit, de façon globale, le niveau de maîtrise atteint en fin de période.

« Faire parler les copies des élèves » : la correction orale des copies par un QR code

Pour remplacer l'appréciation globale de la copie, deux enseignantes de français (une en collège, une en lycée) enregistrent des messages adressés directement à chaque élève, qui reprennent les points forts et les points à améliorer des copies, en leur donnant des conseils pour progresser, et en les encourageant. L'enregistrement mis en ligne, elles impriment un QR-code, qui est ensuite collé sur chaque copie.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Le Cnesco et l'université Clermont Auvergne – Inspé de l'académie de Clermont-Ferrand ont organisé une conférence de consensus intitulée « L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves », en novembre 2022.

DES PARTENARIATS SOLIDES

Le Cnesco s'est associé à l'Ifé – ENS de Lyon, Réseau Canopé et le réseau des Inspé pour l'organisation de cette conférence de consensus.

DES RESSOURCES RICHES

- 1 rapport scientifique de synthèse (mars 2023)

- 5 rapports thématiques et 1 état des lieux national

L'impact des différents types de feedbacks en contexte de classe, A. Calone et D. Lafontaine (mars 2023)

Limite et biais de l'évaluation : synthèse des travaux de recherche, J.-F. Chesné, L. Piedfer-Quênéy et F. Jeanneau (mars 2023)

Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves, A. Fagnant (mars 2023)

Observer les pratiques évaluatives des enseignants, S. Genlot (mars 2023)

L'évaluation scolaire : un panorama international des réglementations et des pratiques, M. Kiwan-Zacka et L. Piedfer-Quênéy (mars 2023)

Le cadre institutionnel de l'évaluation scolaire en France, L. Piedfer-Quênéy (mars 2023)

- 1 enquête inédite

Enquête auprès de parents d'élèves portant sur l'évaluation de leurs enfants dans l'enseignement primaire et secondaire. Résultats de l'enquête réalisée par le Crédoc à la demande du Cnesco, M. Arridiaux et L. Piedfer-Quênéy (mars 2023)

- 20 notes d'experts (mars 2023)

DIFFUSION

- 1 série de recommandations issues du jury de la conférence pour améliorer les apprentissages (mars 2023).

- 1 dossier de ressources contenant les rapports, les notes et les vidéos des experts, les recommandations du jury et des projets innovants (mars 2023).

- 10 conférences jumelles dans des EAFC et des Inspé.

L'intelligence artificielle pour et par les enseignants (2023)

EN RÉSUMÉ

Dans un avenir proche, de nombreux enseignants vont être, si ce n'est déjà le cas, susceptibles d'utiliser dans leurs pratiques professionnelles **des ressources éducatives incluant des éléments d'intelligence artificielle (IA)**, dont ils n'ont pas toujours conscience. L'utilisation de l'IA en éducation présente des avantages et des risques potentiels. Elle doit être **accompagnée et liée aux préoccupations des enseignants** pour que son développement bénéficie aux systèmes scolaires et en particulier à l'apprentissage des élèves.

C'est à partir de ce constat que s'est développé le **projet européen AI4T, Artificial Intelligence for and by Teachers** (L'intelligence artificielle pour et par les enseignants). Le projet vise à **explorer et à soutenir l'utilisation de l'IA dans le domaine de l'éducation**, à travers la

conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un parcours de formation continue à l'attention des enseignants. La formation qui a été délivrée aux participants est hybride : elle comporte un MOOC intitulé « *Artificial Intelligence for and by Teachers* » (réadaptation du MOOC « L'intelligence artificielle... avec intelligence »), un manuel ouvert « L'IA pour les enseignants : un manuel ouvert » et des activités en présentiel.

Le Cnesco a assuré au sein de ce projet le **rôle d'évaluateur national et de coordonnateur de l'évaluation**. Sous sa conduite, **une équipe interdisciplinaire et internationale de chercheurs** a analysé les données recueillies grâce à des méthodes quantitatives et qualitatives afin **d'évaluer l'impact de l'ensemble de l'expérimentation**.

CHIFFRES CLÉS

- 22 lycées et 96 enseignants de 5 pays (France, Italie, Slovénie, Luxembourg et Irlande) ont participé à la phase pilote, de septembre 2021 à juillet 2022.
- 322 établissements et 1 005 enseignants ont été recrutés dans 5 pays (France, Italie, Slovénie, Luxembourg et Irlande) pour participer, de novembre 2022 à juillet 2023, à l'expérimentation à grande échelle du projet.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

1 État de la connaissance, des perceptions et des usages de l'IA des enseignants au début de l'expérimentation

- **Une perception positive de l'IA** : 92 % des enseignants français et 90 % des enseignants à l'international estiment que l'IA serait utile pour leur travail ; alors que seuls 11 % des enseignants français et 12 % des enseignants à l'international estiment qu'utiliser l'IA les rend ou les rendrait anxieux.
- **Une connaissance modérée de l'IA** : 84 % des enseignants français et 75 % des enseignants à l'international indiquent que leurs connaissances sur l'IA sont modérées (ni « très bonnes », ni « très mauvaises »).

46 % des enseignants français et 45 % des enseignants à l'international indiquent ne pas savoir nommer un outil d'IA pouvant être utilisé pour des fins éducatives.

- **Un usage limité de l'IA** : 45 % des enseignants français et 39 % des enseignants à l'international rapportent ne pas avoir utilisé d'outils d'IA pour l'éducation depuis le début de l'année scolaire.

2 Impact de la formation sur les enseignants français, italiens et slovènes

- La formation a eu un **impact significatif sur la connaissance des enseignants de l'IA** dans les 3 pays évalués.

- La formation n'a pas eu d'impact sur les perceptions liées à l'IA, excepté la facilité d'utilisation perçue de l'IA en Italie.
- La formation a eu un impact limité sur l'usage de l'IA. En France, les effets de la formation vis-à-vis de l'usage de l'IA s'observent sur les enseignants qui déclaraient déjà un fort sentiment d'auto-efficacité pour intégrer les technologies en classe (mesuré au début de l'expérimentation). Après la formation, les enseignants de mathématiques déclarant un fort sentiment d'auto-efficacité ont un usage plus élevé des plateformes Kwyk et Vittasciences que les enseignants n'ayant pas suivi la formation.
- Faciliter l'accès des enseignants à l'IA : par un accès effectif à des outils d'IA (autorisés, gratuits ou payés par l'Éducation nationale sur le long terme) ; par des outils d'IA adaptés aux différents types d'établissement et niveaux scolaires ; par des outils d'IA facilitant la réalisation des tâches administratives, la préparation des leçons, la correction, l'analyse des difficultés des élèves et la personnalisation de l'enseignement.
- Garantir un cadre éthique pour l'utilisation de l'IA : par la protection des données et prévention de certaines finalités (surveillance, influence des intérêts privés, etc.).

3 Pistes pour soutenir l'usage de l'IA dans l'éducation basées sur les retours des enseignants et des chefs d'établissement

- Offrir des opportunités de formation à l'IA aux enseignants : privilégier des pistes pratiques aux apports théoriques et favoriser les interactions avec les formateurs et entre pairs.

L'opération du Cnesco

UN PARTENARIAT SOLIDE

Le projet européen AI4T, lancé le 28 février 2021, a été financé par l'agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » de l'Union européenne (EACEA), piloté par France Éducation international (FEI). Il a réuni 17 partenaires, dont la Direction du numérique pour l'éducation (DNE) du MENJ, ainsi que des membres du Cnesco et du laboratoire Foap du Cnam.

DES RESSOURCES RICHES

- 5 rapports d'évaluation nationaux
- 1 rapport de comparaison internationale

DIFFUSION

- 1 dossier de ressources contenant le rapports d'évaluation français et le rapport de comparaison internationale (janvier 2024).

Pour consulter le dossier complet : www.cnesco.fr/ai4t/

Bien-être à l'école (2023)

EN RÉSUMÉ

Les écoles/établissements scolaires constituent un cadre dans lequel il est possible de promouvoir le bien-être des élèves et de développer des compétences essentielles pour l'école, le travail et la vie (OCDE, 2021 ; OMS, 2021). Ainsi, le bien-être a été mis à l'agenda de l'école au début des années 2000 dans de nombreux pays. Il s'est invité un peu plus tard en France dans les préoccupations institutionnelles et fait l'objet depuis de divers

textes législatifs et réglementaires et de diverses enquêtes. Celles-ci montrent que les différents indicateurs de climat scolaire, pris séparément (comportements à risque, sécurité, relations entre les personnes, etc.), témoignent de situations collectives locales et individuelles qui méritent d'être prises en compte. Il apparaît notamment que **certaines dimensions essentielles du bien-être sont bien souvent à améliorer.**

CHIFFRES CLÉS

- 22 % des élèves de 15 ans déclarent avoir subi au moins une forme de violence au moins une fois par mois (Pisa 2022).
- 43 % des filles de CM1/CM2 déclarent un sentiment de peur à l'école et 32 % d'entre elles un sentiment de peur dans les toilettes de l'école (Depp 2021).
- 22 % des élèves français déclarent que leurs parents ne parlent jamais ou presque jamais avec eux des problèmes qu'ils pourraient avoir à l'école (Pisa 2022).
- 25 % des enseignants français de collège se déclarent stressés à l'idée d'être intimidés ou agressés verbalement par des élèves (Talis 2018).
- 4 % des professeurs des écoles et 7 % des enseignants de collège en France estiment que leur profession est valorisée dans la société (Talis 2018).
- 83 % des chefs d'établissement français de collège déclarent être stressés par trop de travail administratif à faire (Talis 2018).

PRINCIPALES PRÉCONISATIONS

- 1 **Faire de chaque école et de chaque établissement un lieu accueillant**
 - Impliquer systématiquement les acteurs dans les réflexions sur l'aménagement des espaces pour permettre à chacun de se les approprier (pouvoir aux usagers dans les processus d'amélioration de leur environnement, réflexion sur l'aménagement des espaces interstitiels et de circulation, etc.).
 - Mettre en place des espaces dédiés au bien-être des élèves et des espaces dédiés au bien-être des personnels (espaces extérieurs végétalisés, modalités permettant aux élèves de se mettre en retrait du groupe, espaces détente pour les personnels).
 - Adapter l'aménagement des espaces aux besoins de tous les élèves (respect des obligations en matière d'accessibilité, « enveloppe accessibilité » entre collectivités et État, etc).
 - Aménager systématiquement un espace pour les parents, au service de la relation école-familles.
- 2 **Améliorer les conditions de travail des personnels, pour accroître leur bien-être et celui des élèves**
 - Garantir la durée et la qualité des temps de pause, en particulier pour le déjeuner.
 - Concevoir les politiques scolaires en anticipant les conditions de leur bonne mise en œuvre (prendre le temps de leur mise en œuvre, communication auprès des équipes).
 - Garantir aux personnels l'accès à une médecine du travail et à des dispositifs de soutien et de prévention (visites médicales régulières avec la médecine du travail, offre de soutien psychologique, dispositif de mentorat).
 - Développer des dispositifs d'accueil pour les enseignants nouvellement arrivés dans le métier et pour les personnels nouvellement affectés dans l'école/établissement.
 - Prévoir différents espaces à destination des personnels au sein de l'école/établissement (dédiés à la restauration, permettant de travailler individuellement et collectivement).

- 3 **Renforcer les liens entre les acteurs au sein de chaque école et de chaque établissement**
 - Organiser des événements dans les écoles et les établissements afin de développer un sentiment d'appartenance commun (événements et actions conviviales impliquant différents acteurs, espaces gérés et animés par les élèves).
 - Créer les conditions favorables au partage de pratiques professionnelles au sein des écoles ou des établissements (ouverture des classes aux observations de collègues, pratiques collaboratives).
 - Harmoniser les règles de vie scolaire au sein des écoles et des établissements (co-construction avec les élèves et les familles des règles de vie explicitées par écrit, rituels partagés).
- 4 **Prendre en compte la question du bien-être dans le pilotage des écoles et des établissements**
 - Intégrer des critères liés au bien-être des élèves dans les IVAC et les IVAL ou créer des indicateurs de bien-être pour chaque établissement, disponibles pour tous.
- S'appuyer sur le projet d'école ou d'établissement pour définir collectivement des actions à mener en faveur du bien-être (inscrire le bien-être dans le projet d'école/établissement, labellisation « E3D »).
- Intégrer des sujets en lien avec le bien-être des élèves dans la formation initiale et continue des personnels (formation aux singularités des élèves à besoins particuliers, aux compétences psychosociales, au repérage et à la gestion des cas de harcèlement, etc.).
- 5 **Mener des actions ciblées en faveur du bien-être dans les écoles et dans les établissements**
 - Mener des actions auprès des élèves pour développer des comportements favorables au bien-être de tous (groupe-classe sur l'identification des signes de mal-être, techniques de théâtre forum).
 - Développer les compétences psychosociales des élèves, à la fois au travers des enseignements disciplinaires et de façon transversale.
 - Prévoir des dispositifs permettant de réagir rapidement en cas de mal-être des élèves.

Des projets innovants en France

Le bien-être au cœur du projet d'établissement du collège Samuel Paty (ac. de Créteil)

Le collège a pensé une approche globale en faveur du bien-être qui se traduit, entre autres, par : développement du tutorat entre pairs, temps d'échange sur des sujets lancés par les élèves, tournois sportifs élèves/professeurs, casques antibruit, *escape game* sur le thème du harcèlement, indicateurs de vie scolaire, semaine d'intégration des CM2, espaces parents, mobilier flexible, etc.

Une école pour tous, une place pour chacun : école primaire Marie Curie (ac. de Montpellier)

L'école a développé un projet axé sur le bien-être et l'inclusion « inversée » : elle accueille des élèves atteints d'une pathologie ou ayant des troubles des apprentissages, et, depuis la rentrée 2023, deux classes dites « ordinaires ». Objectif : un projet éducatif et pédagogique commun, une adaptation de l'enseignement en fonction des besoins des élèves. Ces adaptations favorisent un climat serein et bienveillant.

L'opération du Cnesco

UNE CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

Le Cnesco a organisé en novembre 2023 une conférence de comparaisons internationales « **Le bien-être à l'école : comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?** » en partenariat avec France Éducation international, Réseau Canopé, le Réseau des Inspé et MGEN.

DES RESSOURCES RICHES

- **1 rapport scientifique de cadrage**
Le bien-être à l'école : comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?, É. Dugas (coord.), G. Ferréol & R. Normand (mars 2024)
- **1 revue de question internationale**
Innovations et expérimentations destinées à favoriser le bien-être des élèves et des enseignants dans les établissements scolaires : une revue de question internationale, J. Jacquin (mars 2024)

- **1 panorama international**
Panorama international sur le bien-être à l'école des élèves et des personnels, M. Arriolaux, A. Lefebvre-Bocadifluoco, L. Piedfer-Quéney & M. Roha
- **1 état des lieux national**
Le bien-être à l'école : état des lieux national, M. Ramos (mars 2024)
- **3 études de cas** : sur le Viêt Nam, la Chine et l'Espagne (mars 2024)
- **12 notes d'experts** (mars 2024)

DIFFUSION

- **1 série de préconisations** issues d'une réflexion collective menée lors des ateliers de la conférence pour favoriser le bien-être des élèves et des personnels (mars 2024).
- **1 dossier de ressources** contenant les rapports, les notes et les vidéos des experts, les préconisations et des projets innovants (mars 2024).
- **Des conférences jumelles et des ateliers jumeaux** organisés par des EAFC, des Inspé et Réseau Canopé.

Enseignement et apprentissage des mathématiques au primaire (2023)

EN RÉSUMÉ

À la suite de la parution du **rapport de la deuxième évaluation internationale du PASEC**, la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (Confemen) a souhaité collaborer avec le Cnesco pour l'organisation d'une **conférence de consensus**. Organisée au Sénégal, cette conférence de consensus, la première à se te-

nir sur le continent africain, a porté sur l'**enseignement et l'apprentissage des mathématiques au primaire**. Permettant de valoriser les résultats du PASEC2019, les productions de cette conférence pourront également être mises en perspective avec l'évaluation PASEC2024.

CHIFFRES CLÉS

- Au Sénégal, 21 % des élèves de début de scolarité primaire (CP) et 35 % des élèves de fin de scolarité primaire (CM2) ne disposent pas des prérequis mathématiques nécessaires pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions (PASEC2019).
- Au Sénégal, près de 40 % des enseignants disent n'avoir reçu aucune formation initiale ou avoir reçu une formation initiale de durée inférieure à six mois (PASEC2019).
- 47 % : c'est la proportion de temps réel de scolarisation d'un élève au Sénégal par rapport au temps prescrit par les autorités publiques (Diagnostic national, Confemen-Cnesco, 2024).
- 34 % des enseignants du primaire sénégalais utilisent au moins trois fois par semaine une autre langue que le français (langue officielle d'enseignement) pour se faire comprendre de leurs élèves (PASEC2019).

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

- 1 Installer des infrastructures et des équipements accessibles à tous les élèves**
 - Développer des services permettant aux élèves de se mouvoir dans un cadre conforme aux normes, épanouissant et attrayant.
 - Dans un souci d'inclusion et d'équité, garantir un environnement pédagogique accessible à tous les élèves.
- 2 Réduire les inégalités scolaires d'origine socio-économique et socioculturelle**
 - Promouvoir l'inclusion et l'équité pour offrir des opportunités égales d'apprentissage pour tous les élèves.
- 3 Déconstruire dans la société sénégalaise, tout entière, les perceptions négatives des mathématiques et les stéréotypes attachés à cette discipline**
 - Considérer que l'apprentissage des mathématiques est de l'ordre du possible et accessible à tous les élèves.
 - Donner aux filles comme aux garçons l'opportunité d'étudier les mathématiques, jusqu'à un niveau avancé.
- 4 Augmenter le nombre d'heures consacrées aux mathématiques à l'école**
 - Garantir la réalisation uniforme du quantum horaire national en mathématiques à l'école primaire dans toutes les régions du Sénégal.
- 5 Renforcer la diversité culturelle dans les curricula mathématiques**
 - Réviser les programmes scolaires pour y intégrer un enseignement relatif aux activités mathématiques inscrites dans les diverses cultures locales.
 - Veiller à ce que les contenus enseignés soient inclusifs et respectueux de la culture sénégalaise.
- 6 Articuler l'enseignement des mathématiques aux pratiques mathématiques développées au quotidien**
 - Tenir compte du concret, de la réalité quotidienne de l'enfant dans les enseignements de mathématiques.
 - Ne pas se limiter aux représentations concrètes et favoriser la conceptualisation mathématique.

7 Renforcer la place des mathématiques dans le concours de recrutement des élèves-maîtres (CREM)

- Introduire dans la pré-sélection (aux côtés de la dictée) une épreuve de mathématiques avec une note éliminatoire.
- Rendre déterminante l'épreuve de mathématiques à l'issue de la pré-sélection.

8 Réviser le référentiel général de formation des élèves-maîtres, en particulier pour les mathématiques

- Harmoniser la formation des élèves-maîtres à l'intérieur du pays.
- Former des maîtres qui préparent les élèves à répondre aux standards internationaux.

9 Développer la formation continue des enseignants en mathématiques

- Diversifier, renforcer et généraliser les dispositifs de développement professionnel.
- Flexibiliser les programmes de formation continue, notamment en mathématiques, en fonction des besoins des enseignants et des évolutions éducatives.

10 Renforcer les dispositifs de remédiation en mathématiques

- Former les enseignants à l'évaluation et à la remédiation en mathématiques.
- Définir les modalités et les contenus abordés avec les élèves lors de la remédiation en mathématiques, tout en précisant les indicateurs d'évaluation.
- Harmoniser les dispositifs de remédiation et les interventions des différents acteurs impliqués pour éviter tout cloisonnement des apprentissages.

11 Recourir simultanément à la langue première et à la langue de scolarisation en mathématiques

- Favoriser la portée internationale de l'enseignement et permettre la poursuite d'études par l'usage de plusieurs langues.
- Mettre en place des activités qui permettent aux élèves de transférer leurs connaissances mathématiques de leur langue première vers la langue de scolarisation et inversement.

Des projets innovants

Programme TAFITA (Madagascar)

Le programme vise à renforcer les capacités des comités de gestion des écoles primaires à mener des activités de rattrapage hors du temps scolaire. L'inscription des activités de rattrapage dans l'emploi du temps des élèves et l'utilisation de supports pédagogiques dédiés ont contribué à la réussite du projet : les connaissances et compétences mathématiques des élèves se sont améliorées et de nouvelles pratiques enseignantes ont émergé.

Programme Bala Wandé (Afrique du Sud)

Le programme cherche à étudier la manière dont le matériel pédagogique peut soutenir l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques des élèves en début de scolarité. Les ressources produites dans le cadre du projet (guide de l'enseignant, cahier d'activités de l'élève, matériel de manipulation, etc.) ont été élaborées selon une approche collaborative (enseignants, cadres du ministère, etc.) et sont disponibles dans plusieurs langues nationales.

L'opération du Cnesco et de la Confemen

UNE CONFÉRENCE DE CONSENSUS

La conférence de consensus sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au primaire, organisée au Centre africain d'études supérieures en gestion (Cesag), à Dakar, les 5 et 6 décembre 2023, est le fruit d'une étroite collaboration entre le Cnesco et la Confemen. Elle a bénéficié de l'appui financier de l'Agence française de développement (AFD) et du soutien du ministère de l'Éducation nationale sénégalais.

DES RESSOURCES RICHES

- **1 diagnostic multidimensionnel**
Mathématiques au primaire au Sénégal : panorama national. Acquis des élèves et conditions d'apprentissage, J. Fanjat & C. Darrozes-Tavares (avril 2024)
- **1 rapport de comparaison internationale**
Les mathématiques au primaire en Afrique subsaharienne francophone. Analyse secondaire des données du PASEC2019 en mathématiques, J. Fanjat (avril 2024)

1 analyse inédite

Les manuels scolaires de mathématiques à l'école élémentaire au Sénégal : méthodologie mise en œuvre et résultats. De la politique éditoriale du Sénégal à l'analyse descriptive des manuels de l'éditeur Didactikos et à leur utilisation en classe, N. Grapin, É. Mounier & M. Priolet (avril 2024)

1 contribution scientifique

L'acquisition des nombres entiers : de la description de son évolution aux interventions, M. Fayol (avril 2024)

11 notes d'experts (avril 2024)

DIFFUSION

- **1 série de recommandations** issues du jury de la conférence pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au primaire au Sénégal.
- **1 conférence jumelle organisée par le Burkina Faso** en parallèle de la conférence de consensus de Dakar.

Annexes

1

Fonctionnement du Cnesco

■ 4 axes de financement

Le financement du Cnesco au sein de la chaire *Évaluation des politiques publiques d'éducation* du laboratoire FoAP au Cnam repose sur 4 axes :

- Des **fonds pérennes** apportés par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ).
- La **mise à disposition** d'agents du MENJ.
- Une **convention** avec le MENJ.
- Des **ressources propres au Cnesco** grâce à des projets financés en partie par des partenariats internationaux (Agence française de développement et Erasmus +).



■ Organigramme



Qu'est-ce qu'une
CONFÉRENCE
 DE
COMPARAISONS
INTERNATIONALES ?

En amont...

PRODUCTIONS SCIENTIFIQUES

Production de **rapports scientifiques sur la thématique de la conférence** par des chercheurs ou par les équipes du Cnesco, diffusés en amont des séances publiques.



Jours J



SÉANCES PUBLIQUES

CHERCHEURS OU DÉCIDEURS INTERNATIONAUX

Présentation **d'expériences, de politiques et de dispositifs éducatifs conduits à l'étranger** (panorama international, expérimentations / études / recherches menées dans un pays étranger).

ATELIERS PARTICIPATIFS

ACTEURS DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

À partir des **ressources scientifiques** produites pour la conférence, des **échanges avec les experts ou décideurs internationaux** lors des séances publiques, et du **partage d'expérience** de chaque participant, des propositions de préconisations sont formulées.



Le Cnesco publie

des préconisations.

En aval...

DIFFUSION ET ACCOMPAGNEMENT

Mise à disposition des ressources de la conférence et **accompagnement** des préconisations et de leur mise en œuvre.



Qu'est-ce qu'une CONFÉRENCE DE CONSENSUS ?

En amont...

PRODUCTIONS SCIENTIFIQUES

Production de **rapports scientifiques sur la thématique de la conférence** par des chercheurs francophones ou par les équipes du Cnesco, qui seront partagés avec le jury.



JURY ACTEURS DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Recrutement d'un jury, sur appel à candidature, présidé par un ou une présidente universitaire : travail mené sur les productions des experts pour préparer les séances publiques.

Jours J

SÉANCES PUBLIQUES

EXPERTS ET MEMBRES DU JURY

Exposés d'experts sur des pratiques éducatives et pédagogiques, et questions posées par le public et les membres du jury.



HUIS CLOS

MEMBRES DU JURY

Rédaction de *recommandations*.



En aval...

DIFFUSION ET ACCOMPAGNEMENT


Mise à disposition des ressources de la conférence et **accompagnement** des recommandations et de leur mise en œuvre.

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Cnesco-Cnam

 41 rue Gay-Lussac
75005 PARIS

 cnesco@lecnam.net

 01 44 10 78 19

 06 98 51 82 75

Directeurs de la publication : Agnès FLORIN et André TRICOT

Rédacteur en chef : Jean-François CHESNÉ

Conception et réalisation : Maroussia SIMONIN

Rédacteurs :

Julia CRÉTON

Juliette FANJAT

Camille DARROZES-TAVARES

Julien MISAT

Aurélie PARIS

Lucile PIEDFER-QUÊNEY

Marie RAMOS

Maroussia SIMONIN

Photographies et visuels : ©Canva ©Cnam

Impression : Cnam

RETROUVEZ TOUTE L'ACTUALITÉ DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)