
Mise en œuvre de l'année 2 de la refondation de l'éducation prioritaire : suivi du volet pédagogique

RAPPORT N° 2016-050
Juillet 2016

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



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

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

Inspection générale de l'éducation nationale

Mise en œuvre de l'année 2 de la refondation de l'éducation prioritaire : suivi du volet pédagogique

Juillet 2016

**Monique DUPUIS
Marie-Laure LEPETIT**

Inspectrices générales de l'éducation nationale

avec la participation de Ollivier HUNAULT, Michèle JEANNE-ROSE, Valérie LACOR, Christophe LAVIALLE, Laurence LOEFFEL, Vincent MAESTRACCI, Anne Marie ROMULUS, Annie TOBATY, inspecteurs généraux de l'éducation nationale

SOMMAIRE

Préambule	1
1. Former et accompagner les équipes pédagogiques et éducatives : un premier bilan de la mise en place des mesures prises dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire.....	3
1.1. Les temps de travail collectif : une appropriation et des impacts différents dans le premier degré et dans le second degré	4
1.1.1. <i>Des temps de concertation et de formation appréciés et structurés dans le premier degré</i>	<i>4</i>
1.1.2. <i>Dans le second degré, des temps de concertation et de formation qui tardent parfois à générer une nouvelle dynamique</i>	<i>5</i>
1.1.3. <i>Les temps de travail collectif interdegrés : un défi qui reste encore à relever</i>	<i>7</i>
1.2. Les acteurs de la formation continue et de l'accompagnement : une complémentarité des rôles et des missions à clarifier et à faire vivre auprès des équipes	9
1.2.1. <i>Les formateurs académiques de l'éducation prioritaire.....</i>	<i>9</i>
1.2.2. <i>Les IA-IPR référents des réseaux REP+</i>	<i>10</i>
1.2.3. <i>Les coordonnateurs de réseau</i>	<i>10</i>
1.3. Des exemples de pratiques de travail collaboratif qui constituent des leviers efficaces pour le changement.....	10
1.3.1. <i>Les temps de travail collectif filés.....</i>	<i>10</i>
1.3.2. <i>Les observations croisées</i>	<i>12</i>
1.3.3. <i>La recherche action, un accompagnement pour travailler sur les gestes professionnels efficaces en contexte dit « difficile »</i>	<i>13</i>
1.3.4. <i>La formation des enseignants nouvellement nommés dans les REP+ : une prise en charge collective qui contribue à l'appropriation des spécificités du réseau</i>	<i>14</i>
1.3.5. <i>Des temps de travail collaboratif entre enseignants de REP+ et enseignants qui ne sont pas en éducation prioritaire pour une école qui reste exigeante et une valorisation de la réflexion des équipes.....</i>	<i>14</i>
1.4. Les temps de travail collectif et les conditions de leur efficacité	15
1.4.1. <i>Une nécessité d'explicitation des enjeux.....</i>	<i>15</i>
1.4.2. <i>L'importance du pilotage pédagogique de proximité</i>	<i>17</i>
1.5. Résumé de la partie 1.....	19
2. Des formations qui prennent en compte les apports de la recherche et qui suscitent de nouvelles dynamiques : premiers impacts sur les pratiques	21
2.1. Enseigner plus explicitement : des formations appréciées, à généraliser dans le second degré et l'interdegrés	21

2.1.1.	<i>Des formations qui permettent une prise de conscience et qui commencent à nourrir les concertations et à faire évoluer les pratiques pédagogiques.....</i>	22
2.1.2.	<i>Des formations à poursuivre et à intensifier pour une généralisation de l'évolution des pratiques..</i>	23
2.2.	Travailler en binôme pour une meilleure réponse aux besoins des élèves	25
2.2.1.	<i>Intervention conjointe de deux enseignants sur une séquence de classe : l'importance de la réflexion et du travail préparatoires.....</i>	25
2.2.2.	<i>La co-intervention dans le second degré : un dispositif qui reste encore l'affaire de quelques enseignants, des objectifs et des enjeux qui ne sont pas toujours bien définis.....</i>	26
2.2.3.	<i>Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : un dispositif apprécié des équipes qui permet une réelle plus-value pédagogique s'il est réfléchi et occasionne des temps collectifs d'analyse.....</i>	28
2.2.4.	<i>Le travail en co-action au sein du réseau : une démarche qui reste l'affaire de quelques enseignants seulement.....</i>	30
2.3.	Une réflexion et une évolution des pratiques pour une école qui coopère utilement avec les familles	30
2.3.1.	<i>Des exemples d'actions pour faciliter le dialogue et aider les parents à s'approprier les codes de l'École</i>	31
2.3.2.	<i>La nécessité de faire évoluer les outils de communication avec les familles.....</i>	32
2.3.3.	<i>La scolarisation des moins de trois ans.....</i>	32
2.4.	Résumé de la partie 2.....	33
3.	La formation pédagogique des autres acteurs de l'éducation prioritaire	33
3.1.	La formation pédagogique des pilotes : une indispensable formation collective qui n'est actuellement pas mise en œuvre, à quelque niveau que ce soit.....	33
3.2.	La formation pédagogique des formateurs REP+ : une formation nationale pertinente qui se décline de façon très variée dans les académies	35
3.3.	La difficulté de faire travailler ensemble pilotes et formateurs REP+	35
3.4.	La formation de tous les IA-IPR : une formation indispensable pour aider à accompagner les équipes enseignantes de l'éducation prioritaire.....	36
3.5.	La formation des conseillers pédagogiques de circonscription intervenant dans les REP+ : une formation indispensable pour aider à accompagner les équipes enseignantes de l'éducation prioritaire.....	37
3.6.	Résumé de la partie 3.....	37
	Préconisations.....	38
	Annexes.....	43

Préambule

La mission s'inscrit dans le cadre de l'accompagnement et de l'évaluation des actions engagées en application de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013. Elle résulte d'une demande de la ministre de l'éducation nationale exprimée dans le programme de travail des inspections générales publié au BO du 3 septembre 2015.

Dans le contexte de la deuxième année de mise en œuvre des REP+ et dans le cadre du suivi du volet pédagogique de la refondation de l'éducation prioritaire, la mission a eu pour objectif d'examiner la mise en œuvre des dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants et d'identifier les premiers impacts sur les pratiques au service des apprentissages et de la réussite de tous les élèves.

La refondation de l'éducation prioritaire inscrite dans la loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 s'inscrit dans une histoire longue, en France, de plus de trente ans. Elle est une politique qui vise à « *agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'actions ciblés sur des catégories d'élèves ou d'enfants en proposant de "donner plus ou mieux ou autrement à ceux qui ont le moins" »*¹, et se structure depuis son existence en trois âges : « *le premier, celui de la compensation et de la lutte contre les inégalités ; le deuxième, celui de la lutte contre l'exclusion, avec des visées plus pacificatrices que démocratisantes ; le troisième, celui de l'hétérogénéité des catégories d'élèves visés et des dispositifs mis en place »*². Lorsque le chercheur s'interroge sur les objectifs de la refondation actuelle, il y voit un retour à « *l'inspiration compensatrice - transformatrice qui a caractérisé le premier âge de l'EP* », prenant également « *en considération les nombreux travaux qui ont montré qu'il ne suffit pas – loin de là – d'innover pour démocratiser le système éducatif et réduire les inégalités sociales* ».

La refondation de l'éducation prioritaire est avant tout pédagogique, les apprentissages des élèves étant au cœur des préoccupations, avec l'objectif toujours réaffirmé de réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas. Cette refondation pédagogique met donc l'accent sur l'importance du travail collectif de l'équipe éducative, l'accompagnement et la formation des enseignants pour le développement de pratiques pédagogiques et éducatives adaptées aux besoins des élèves, cohérentes et inscrites dans la durée, ne sacrifiant pas l'ambition ni l'exigence.

Des objectifs essentiels clairement identifiés et un diagnostic partagé constituent le socle à partir duquel ont été définies, avec l'éclairage et l'apport de la recherche, des orientations et des préconisations. Cette démarche a donné naissance au référentiel de l'éducation prioritaire, élaboré, dans le prolongement des Assises qui se sont tenues à l'automne 2013. Porteur d'orientations partagées organisées en six axes, ce référentiel se veut un outil d'aide à l'autoévaluation des équipes de terrain, indispensable à l'écriture des projets de réseaux et à l'identification de leurs besoins spécifiques de formation et d'accompagnement. Outil de réflexion collective, il est considéré par les chercheurs comme une évolution majeure : centré sur les objectifs et les démarches d'apprentissage, il échappe « *au double écueil de l'appel à l'innovation peu contrôlée ou de la prescription de supposées "bonnes pratiques" »*.

¹ Jean-Yves Rochex, *Les trois âges de l'Éducation prioritaire*, allocution lors d'une mission en Corée consacrée à l'éducation prioritaire cf. *Accompagner l'évolution de l'Éducation prioritaire coréenne*, rapport n° 091-15, janvier 2016.

² *Accompagner l'évolution de l'Éducation prioritaire coréenne*, rapport n° 091-15, janvier 2016, p. 4.

« Pour la première fois dans l'histoire de la politique ZEP, des orientations précises sont adressées aux professionnels,

– centrées sur les apprentissages (en particulier sur ceux qui donnent le plus lieu à la production d'inégalités) et sur la nécessité de pratiques sachant allier l'engagement des élèves dans l'activité intellectuelle et l'enseignement explicite de la part des enseignants,

– insistant sur l'importance des situations de production écrite ou encore sur les apprentissages mathématiques et scientifiques, et sur les compétences les plus élaborées dont les études montrent qu'ils étaient fortement négligés en ZEP ou dans les pratiques à destination des élèves les plus défavorisés.

La bienveillance à l'égard des élèves et la reconnaissance de leurs expériences sociales sont réaffirmées, mais l'est aussi la nécessité qu'elles ne conduisent pas à minorer les exigences d'apprentissage. »³

La mission s'est focalisée sur les REP+ préfigureurs, qui ont été les premiers à pouvoir s'emparer de cette méthodologie de travail et du référentiel mis à leur disposition. Composée de dix inspecteurs généraux de l'éducation nationale appartenant à neuf groupes disciplinaires ou de spécialités, ce qui assurait une diversité des regards, elle a travaillé en s'appuyant sur la documentation existante : notes et rapports des inspections générales consacrés au suivi de la préfiguration, rapports des inspections générales consacrés à la mise en place du conseil école - collège⁴, au dispositif « plus de maîtres que de classes »⁵ et à celui de « la scolarisation des moins de trois ans »⁶, rapports d'inspections ou de visites conseils existant dans les réseaux. Elle a mené des investigations à plusieurs niveaux :

- observations, enquêtes, entretiens dans une sélection de REP+ des académies d'Aix-Marseille, Amiens, Clermont-Ferrand, Montpellier, Nantes, Orléans-Tours : observations de niveaux de classe ciblés (grande section, CP, CE2, 6^{ème} et 3^{ème}) constituant des charnières et étant au cœur de la question de la continuité des parcours, essentielle dans le cadre d'une politique de réseau, observations de sessions de formation et de réunions de concertation, observations de conseils école - collège, entretiens avec les pilotes, les coordonnateurs de réseau, les professeurs, les élèves ;
- entretiens avec les pilotes et les acteurs de l'éducation prioritaire au niveau académique : les recteurs, les DASEN, les correspondants académiques REP+, les délégués académiques à la formation, les formateurs REP+, des formateurs en ESPE, des chercheurs ;
- entretiens au niveau national : le chef de bureau de la politique d'éducation prioritaire à la DGESCO, la chef de la mission accompagnement et formation à la DGESCO, des chercheurs intervenus dans les formations nationales de formateurs REP+.

³ Cf. note 1.

⁴ Rapport conjoint IGEN - IGAENR n° 2014-026, *La mise en place des conseils école - collège*, mai 2014.

⁵ Rapport conjoint IGEN - IGAENR n° 2014-031, *Le dispositif plus de maîtres que de classes : projet et mise en œuvre pédagogique*, juin 2014.

⁶ Rapport conjoint IGEN - IGAENR n° 2014-043, *Scolarité des enfants de moins de trois ans : une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration de la qualité à poursuivre*, juin 2014.

Ce rapport présente les observations à caractère pédagogique réalisées dans les REP+ préfigurateurs visités ainsi que les conclusions et préconisations qui en découlent.

Dans le contexte de cette deuxième année de mise en œuvre de la refondation de l'éducation prioritaire dans ces réseaux, les observations et analyses réalisées par la mission n'ont pas vocation à établir un bilan quantitatif en matière d'évolution des réussites des élèves. Elles visent à saisir une dynamique, à identifier des leviers et des freins, à faire un premier état des lieux du degré d'appropriation par les réseaux et les équipes pédagogiques du caractère innovant de cette refondation qui place en son centre un référentiel pédagogique et qui impulse de fait une démarche collective mobilisant des capacités d'autoévaluation, d'analyse et de prospective. Les observations réalisées lors des temps de formation ou de travail collaboratif des équipes pédagogiques tout comme celles effectuées lors des visites en classe permettent une première analyse qualitative d'une évolution des pratiques enseignantes au service de la réussite des élèves de ces REP+.

Ce rapport constitue ainsi un premier jalon pour l'évaluation nationale de la mise en œuvre du volet pédagogique de la refondation de l'éducation prioritaire.

1. Former et accompagner les équipes pédagogiques et éducatives : un premier bilan de la mise en place des mesures prises dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire

Dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire, l'une des mesures spécifiques aux REP+ est la création de « *temps de travail en équipe et pour la formation* » qui ont vocation à contribuer notamment aux objectifs fixés par les axes 4 et 5 du référentiel : « *favoriser le travail collectif de l'équipe éducative* » et « *accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels* ».

Les enseignants rencontrés ont massivement exprimé le besoin de pouvoir consacrer plus de temps, en dehors des heures directes d'enseignement, aux autres dimensions essentielles de leur travail en éducation prioritaire : travailler collectivement, se former ensemble, organiser et concevoir le suivi des élèves, se consacrer davantage aux relations avec les parents. Par conséquent, l'existence de ces nouveaux temps de travail collectif, institutionnalisés dans les REP+, qui doivent permettre de répondre à ces besoins, est partout très appréciée.

Dédiés au travail autonome des équipes, à leur formation et à leur accompagnement, ces temps partagés doivent être l'occasion pour les professeurs d'approfondir leur réflexion pédagogique et de la faire aboutir à des productions, des outils et des pratiques de classe favorisant la réussite de tous les élèves. Les temps de formation proposés aux réseaux contribuent à faire connaître aux équipes les attentes institutionnelles et doivent être l'occasion de les faire bénéficier des apports de la recherche et des ressources nationales, qui elles-mêmes s'enrichissent en retour des pratiques des équipes pédagogiques de ces réseaux, créant ainsi une véritable dynamique collective.

1.1. Les temps de travail collectif : une appropriation et des impacts différents dans le premier degré et dans le second degré

1.1.1. Des temps de concertation et de formation appréciés et structurés dans le premier degré

Dans le premier degré, l'accompagnement des équipes est très structuré autour des dix-huit demi-journées libérées et les équipes enseignantes se sont bien emparées des nouveaux temps de concertation et de formation pour approfondir et formaliser une réflexion pédagogique commune, produire des documents, élaborer des outils, travailler la fluidité de l'intercycles, notamment maternelle - CP, mettre en place le travail collaboratif avec les partenaires de l'école et les parents. Partout où la mission s'est rendue, ces dix-huit demi-journées sont perçues comme des temps de « respiration intellectuelle » qui sont venus renforcer le travail pédagogique des équipes et leur ont permis d'aboutir à des productions, de définir des actions, des stratégies pédagogiques.

Plusieurs contextes coexistent souvent avec des objectifs complémentaires :

- des temps de travail intra-école portant surtout sur la déclinaison des programmes et l'élaboration des progressions ;
- des temps de travail inter-écoles portant surtout sur des échanges de pratiques par niveau autour de quelques thématiques de travail choisies par les enseignants en lien avec les axes du projet de réseau et la production d'outils. Pour exemple, le travail collaboratif mené dans la plupart des réseaux autour de la conception de livrets de réussites ou de progrès s'est avéré être un réel moteur pour la réflexion pédagogique. Autre exemple, dans la plupart des écoles des réseaux une réflexion est en cours pour définir des niveaux de maîtrise des compétences. La réalisation de tels outils devrait permettre de faire évoluer la réflexion pédagogique sur la progressivité des apprentissages et l'évaluation. Dans l'un des réseaux préfigurateurs observés, le travail mené en inter-écoles a permis de dresser un bilan comparatif des pratiques des différentes écoles dans le domaine de l'évaluation. Ce bilan est l'occasion d'une prise de conscience de la diversité des pratiques dans ce domaine et permet de s'interroger sur l'impact de cette diversité dans un contexte de réseau, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier les points de rupture dans la continuité pédagogique entre écoles et collège. Ce bilan peut dès lors être utilisé en formation interdegrés pour établir un diagnostic partagé et élaborer des pistes concrètes de travail.
- des temps de travail interdegrés portant surtout sur la continuité des apprentissages (travail sur la numération, sur la pratique de l'oral de la maternelle au cycle 3, par exemple) et le suivi des élèves en difficulté. D'une façon générale, les constats effectués montrent que la liaison maternelle - école élémentaire pose moins de problèmes sur le plan organisationnel que l'interdegrés école - collège, grâce notamment à la mutualisation des moyens de remplacement lorsque cela est possible. Les rencontres, plus fréquentes, favorisent le développement d'une culture commune même si des marges de progrès existent encore pour aboutir à une réelle continuité. On peut, par exemple, regretter que dans l'un des réseaux visités, des livrets de réussite soient conçus de façon totalement indépendante en GS de maternelle et en CP.

La mise en œuvre de ces temps de concertation et donc des dispositifs de remplacement dédiés a eu également pour effet dans certains réseaux, lorsque l'organisation choisie l'a permis, de faire évoluer le positionnement des remplaçants qui deviennent alors des membres à part entière de l'équipe pédagogique, constituant parfois une « valeur ajoutée » lorsqu'ils ont des compétences spécifiques.

1.1.2. Dans le second degré, des temps de concertation et de formation qui tardent parfois à générer une nouvelle dynamique

1.1.2.1 Au collège, des équipes à la recherche d'une nouvelle méthodologie de travail collaboratif dans le cadre de la mise en œuvre des temps de concertation

Dans le second degré les choses se mettent en place plus lentement et il a fallu souvent plus d'une année et parfois toute la force de persuasion et de conviction des équipes de direction pour que les temps dégagés par la pondération des services soient reconnus et acceptés comme des temps institutionnalisés et non comme une « compensation à la pénibilité du travail ».

Dans la plupart des collèges visités, une grande autonomie et une grande latitude d'organisation (temporalité, modalités, etc.) de ces temps de concertation ont été laissées dans un premier temps aux équipes pédagogiques. Il est souvent assez difficile d'avoir une vision précise du travail effectué dans ces temps de travail collaboratif au cours de la première année, les ordres du jour et les comptes rendus étant souvent très succincts voire absents.

De l'avis même des équipes rencontrées, ces temps ont d'abord été l'occasion d'échanger de façon assez informelle et ont souvent été dédiés à des questions organisationnelles ou au suivi des nombreux projets en cours. Les équipes ont eu plutôt tendance à se centrer sur :

- des actions disciplinaires, des préparations ou du suivi de projets, des questions organisationnelles (organisation des modules de langues vivantes, préparation de sorties et de voyages, organisation de défis lecture, organisation de l'histoire des arts et répartition des supports étudiés entre les disciplines, répartition des contributions disciplinaires à l'accompagnement personnalisé, etc.) ;
- des échanges sur les élèves, notamment sur ceux qui sont jugés perturbateurs, sur l'élaboration ou le suivi des projets d'élèves, etc. ;
- la réécriture du règlement intérieur ou la contribution à l'élaboration d'un nouveau projet d'établissement ;
- des problématiques pédagogiques pertinentes en éducation prioritaire : différenciation pédagogique, traitement de la grande difficulté en compréhension et en expression orale.

Il se dégage de ces temps de concertation quelque chose de touffu, de dense, une juxtaposition de thématiques et problématiques variées, souvent très larges, sans véritable ligne directrice ou méthodologie de travail, le temps manquant face à ce foisonnement pour faire aboutir la réflexion pédagogique. Les professeurs alors ne peuvent faire leur miel de tout ce qui est proposé, ce qui favorise le découragement et, parfois, le sentiment d'inutilité.

Si les équipes reconnaissent que ces temps de concertation ont bien souvent permis de libérer la parole de chacun et d'ouvrir de nouveaux chantiers, on ne peut que constater que l'on est encore loin de temps organisés permettant l'élaboration de diagnostics partagés et débouchant sur la production d'outils et l'évolution des pratiques. Ces temps de concertation n'ont que rarement joué le rôle qui devrait être le leur : faire émerger des besoins de formation, en lien avec un diagnostic partagé prenant appui sur les pratiques existantes.

Les équipes enseignantes éprouvent souvent des difficultés à s'approprier la nouvelle méthodologie de travail à laquelle les incite la refondation de l'éducation prioritaire ; il n'est pas aisé pour elles de s'emparer de la marge d'autonomie qui leur est accordée dans le cadre fixé par le référentiel pour adopter une nouvelle démarche collective de travail.

Nombre d'enseignants se sentent démunis quant à la façon de gérer au mieux ces temps et des demandes de formation sur la gestion de ces temps de concertation émergent dans plusieurs réseaux. C'est pourquoi l'accompagnement par les formateurs REP+, qui doivent être des relais sur le terrain, et par l'IA-IPR référent, en lien avec ses collègues inspecteurs disciplinaires, est réellement indispensable pour donner toute sa pertinence pédagogique à ces temps de concertation.

Néanmoins, dans les réseaux préfigurateurs où les temps de concertation ont été plus organisés, parce que pensés notamment dans le cadre du conseil école - collègue, le travail collaboratif autour de focales bien définies a pu déboucher sur des actions : observations croisées, réalisation d'outils pédagogiques, partage de pratiques de classe, etc., et des besoins de formation commencent à émerger, notamment dans le domaine de la co-intervention et de l'enseignement explicite.

Dans les réseaux où des bilans ont été établis, l'accent est mis sur les premiers impacts positifs de ces temps de concertation autour des axes du référentiel de l'éducation prioritaire : une nouvelle dynamique d'accompagnement des classes, plus cohérente et efficace, et la diversification des pratiques de classes (classes inversées, classes coopérantes, co-animation, tutorat, etc.) que le manque de temps ne permettait pas toujours, auparavant, de penser de façon constructive.

Au fil du temps, le travail semble s'organiser au sein de ces temps de concertation : identification plus systématique de thématiques de travail et d'objectifs bien circonscrits, bilans et retours sur expériences, demandes de formations bien formalisées et motivées.

1.1.2.2 Des contenus de formation dont l'intérêt n'est pas toujours perçu par les professeurs et qui ne répondent parfois pas à leurs attentes

La mission a souvent rencontré des professeurs qui expriment leur besoin d'avoir du « *clé en main* » et des formations qui « *collent à leur réalité, à leurs préoccupations, au contexte qui est le leur* », sans pouvoir toujours l'obtenir. Cette demande émerge essentiellement chez ceux qui ont participé à des temps de formation où se sont exclusivement succédées des interventions d'universitaires et de chercheurs qu'ils estiment trop éloignées de leurs préoccupations, de leurs réalités, ou au contraire présentant des résultats qu'ils disent déjà connaître.

Particulièrement pour l'an I – et cela s'explique par la rapidité avec laquelle il a fallu mettre en place les choses –, les professeurs pointent du doigt le « recyclage » de formations alors qu'« *on leur avait promis du nouveau* ».

Ils regrettent également des formations « fourre-tout », aux thèmes trop larges pour véritablement approfondir les choses (« la maîtrise de la langue », « la pratique de l'oral en maternelle », « les pratiques diversifiées efficaces », « le travail en îlot », « le cycle 3 », « la posture de l'enseignant et la place de l'élève », etc.).

Ils déplorent par ailleurs le caractère descendant de certaines formations, qui s'apparentent davantage à de l'information, sans que s'ensuive une réflexion voire une mise en situation professionnelle permettant de penser les conditions de l'intervention devant les élèves. Et, de fait, beaucoup de formations sont encore trop souvent conçues selon un modèle descendant : une conférence de trois heures à laquelle on juxtapose plusieurs semaines après une autre conférence sur un autre thème, et ce, alors même que tous les acteurs, professeurs, formateurs, universitaires..., s'accordent pour dire que ce modèle a ses limites.

Enfin, la plupart du temps, les professeurs ne parviennent pas :

- à comprendre pourquoi ils assistent à telle ou telle formation : ils dénoncent alors les « formations imposées » ;
- à faire la part de ce qui relève de la formation et de ce qui relève de l'accompagnement, ou encore de la concertation.

Certains professeurs disent ne pas avoir besoin de formation mais au contraire davantage de concertation car « *c'est dans ces temps-là que l'on se forme* ».

Dans certains réseaux, des formations combinant analyse de pratiques et apports universitaires ont été mises en place. Elles sont particulièrement appréciées parce que, ayant un lien direct avec leurs préoccupations pédagogiques quotidiennes, elles font sens pour les enseignants qui les considèrent comme utiles car elles permettent une réelle évolution des pratiques.

1.1.3. Les temps de travail collectif interdégradés : un défi qui reste encore à relever

Une réflexion permettant une réelle continuité pédagogique entre l'école et le collège est perçue par tous comme une nécessité. Cependant, si l'on dispose bien dans tous les réseaux de récapitulatifs des actions menées, il est plus difficile de trouver des documents faisant état des effets de ces actions sur les acquis des élèves. En réalité, les marges de progrès sont encore très importantes pour faire passer les équipes d'une logique d'actions ponctuelles réalisées par quelques professeurs de collège investis dans le premier degré à un processus de réel travail entre les degrés pour tous les acteurs du réseau. Pour le moment, les professeurs de collège, à N+2 de la refondation, n'ont pas tous compris le passage de la logique RAR – ECLAIR – à savoir celle d'interventions de quelques professeurs de collège dans quelques classes des écoles – à la logique REP+ – celle d'une réelle formation entre les degrés pour tous les acteurs du réseau –, couplée à une réelle implication des professeurs des écoles dans les collèges selon une logique de réciprocité. La plus-value que le dispositif REP+ tente d'apporter, à savoir une manière plus performante car plus collective de travailler l'interdégradés, n'est à cette heure pas toujours comprise : elle peut donc être difficilement construite.

Parmi les freins identifiés à ce travail interdégradés école - collège, il y a bien sûr la difficulté à trouver des temps de concertation communs entre enseignants du premier et du second degré, les temporalités hebdomadaires comme celles des plans de formation étant disjointes. Néanmoins des

solutions sont possibles quand les choses sont suffisamment anticipées. Ainsi, dans un réseau que la mission a visité, le principal du collège a organisé cette année des demi-journées de concertation pour des groupes d'enseignants identifiés (équipes pédagogiques de troisième, enseignants de sciences et mathématiques, etc.) en réaménageant les emplois du temps des élèves sur ces demi-journées. L'IEN et le principal ont décidé de faire coïncider les demi-journées de concertation des équipes pédagogiques de sixième et celles des enseignants de CM du réseau lors de la prochaine année scolaire.

En outre, dans certains réseaux, l'importance du nombre d'enseignants de collège en temps partagé est un obstacle supplémentaire.

Quand le temps de travail interdegrés existe, il crée souvent plus de frustrations que de satisfactions, et ce pour trois raisons principales :

- des attentes différentes entre le premier et le second degré, liées intrinsèquement à la polyvalence des enseignants du premier degré et à la spécialisation disciplinaire dans le second degré ;
- des formations « *aux thématiques trop disciplinaires* » aux yeux des professeurs des écoles, « *trop exclusivement premier degré* » aux yeux des professeurs de collège ;
- la volonté de faire utiliser des outils communs et de mettre en œuvre des démarches pédagogiques identiques sans prendre en compte les différences entre les publics d'élèves, les environnements sociaux et les cultures professionnelles.

D'une façon générale, les temps de rencontres interdegrés sont essentiellement consacrés à des échanges autour des élèves en difficulté : identification, suivi, mise en place de programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), etc. Les temps de concertation communs autour de problématiques pédagogiques permettant d'assurer au mieux la continuité entre l'école et le collège sont encore rares, mais certains réseaux commencent à savoir les construire et à les faire vivre. À titre d'exemple, on peut évoquer la commission de travail interdegrés maternelle - école - collège, qu'un réseau préfigurateur a mise en place et qui réfléchit à partir de focales bien identifiées (gestion de classe, autonomie, consignes, etc.) : les enseignants présents y ont explicité ce qu'ils font en classe. Cette mutualisation a été l'occasion pour tous de constater qu'à l'école maternelle les élèves ont une plus grande liberté de mouvement et parfois d'initiative que dans les autres niveaux, et tout particulièrement au collège. Ce diagnostic partagé sert alors de base à un travail pédagogique sur les espaces d'initiative et de responsabilisation que l'on laisse en fonction des acquis cognitifs et sociaux de chaque âge. On peut évoquer aussi cette formation de quatre jours au cours de laquelle les formateurs (IEN - CPC - IA-IPR référent - formateur REP+) ont permis aux enseignants de rentrer dans la nouvelle logique de travail attendue dans le cadre de la refondation : des observations croisées, avec des focales définies auparavant, sont l'occasion d'un diagnostic partagé, lesquelles sont analysées afin d'identifier des compétences qui sont alors reconnues par le groupe d'enseignants des deux degrés comme transversales et non disciplinaires. Le travail de construction conjointe des échelles descriptives pour évaluer les compétences des élèves est ensuite mené, dans une logique de continuité du parcours de l'élève. La réflexion a également débouché sur une proposition de nouveaux bulletins trimestriels de 6^{ème}.

Enfin, une dynamique nouvelle dans le cadre de l'interdegrés école - collège apparaît dans certains réseaux où les enseignants du premier et du second degré travaillent ensemble sur les échelles

descriptives dans le cadre de la préparation à la mise en œuvre du futur cycle 3. Ces échelles descriptives, qui permettent d'identifier des niveaux de maîtrise et qui sont donc des appuis importants pour les évaluations, concourent réellement à donner du sens au parcours des élèves et à renforcer la cohérence et la continuité des apprentissages entre école et collège.

1.2. Les acteurs de la formation continue et de l'accompagnement : une complémentarité des rôles et des missions à clarifier et à faire vivre auprès des équipes

Les enseignants ne repèrent pas toujours clairement les acteurs de la formation et de l'accompagnement des équipes, notamment dans le second degré, et il serait utile de développer une culture commune entre premier et second degrés dans ce domaine. Une bonne connaissance des rôles respectifs de chacun serait nécessaire pour que les équipes puissent s'emparer de leur marge d'autonomie et profiter des échanges interdegrés école - collège.

Dans le premier degré, les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) et l'inspecteur de circonscription sont très présents⁷ et les acteurs locaux de la formation et de l'accompagnement sont bien identifiés.

Dans le second degré, les formateurs académiques de l'éducation prioritaire ne sont pas toujours identifiés, leurs missions sont souvent mal connues et le rôle de l'IPR référent n'est pas toujours clairement perçu. C'est pourtant sur la complémentarité des rôles et missions de chacun et leur perception claire par les équipes enseignantes que repose en partie la cohérence des actions d'accompagnement et de formation.

1.2.1. Les formateurs académiques de l'éducation prioritaire

Recrutés parfois tardivement, ce qui a pu impacter leur formation, les formateurs académiques de l'éducation prioritaire ont encore du mal à cerner leurs missions, et ce d'autant plus quand ils ont été mobilisés quasi exclusivement sur la préparation de la réforme du collège, ce qui a été le cas dans un certain nombre d'académies.

En outre, nombreux sont ceux qui évoquent aussi une sur-sollicitation par les académies, par les REP+, par les établissements ou au contraire une grande difficulté à entrer dans les réseaux⁸.

La rédaction systématique de lettres de mission devrait clarifier leurs rôles et missions dans le cadre des politiques académiques. Leur présence est essentielle pour aider les équipes de réseau à identifier, d'une part, les éléments de diagnostic sur lesquels va s'appuyer le projet de réseau et, d'autre part, les besoins de formation pour les mener à bien. Amenés à intervenir sur les temps de travail collectif (concertation, formation, conseil école - collège), ils sont des acteurs clés dans l'accompagnement des pratiques d'observations croisées pour qu'elles prennent toute leur dimension formatrice. Leur légitimité reste à construire au sein des réseaux.

⁷ Cf. partie 1.3 du rapport *La formation pédagogique des autres acteurs de l'éducation prioritaire*.

⁸ *ibid.*

1.2.2. Les IA-IPR référents des réseaux REP+

Les IA-IPR référents font partie à part entière du trinôme de pilotes dans les REP+. Toutefois, leur rôle et leurs missions ne sont pas toujours clairement identifiés par les équipes enseignantes, ni toujours bien distingués de ceux des nombreux autres référents.

Leur légitimité se construit par leur contribution à l'élaboration du projet de réseau et la construction du plan de formation, mais aussi par leur présence régulière auprès des équipes et par leur participation aux temps de travail collectifs. Dans la plupart des réseaux visités, s'ils peinent parfois à être présents lors de toutes les réunions consacrées à la vie du réseau pour des raisons organisationnelles, leur présence auprès des équipes est très forte. Toutefois, les IA-IPR référents éprouvent encore des difficultés à fédérer un réel travail collaboratif d'accompagnement des équipes par l'ensemble des IA-IPR disciplinaires du collège académique.

Les chartes des inspecteurs référents accompagnant les REP et REP+, comme celles qui sont en vigueur dans certaines académies⁹, et les lettres de mission qui existent désormais dans toutes les académies permettront une clarification des missions. Les actions des IA-IPR référents y sont définies en trois maîtres-mots : écouter, accompagner, valoriser.

Dans de nombreux réseaux visités, les IA-IPR référents effectuent un accompagnement très important des équipes : observations de classes suivies d'une analyse partagée avec les équipes dans les temps de travail collectifs, aide au diagnostic partagé, identification des problématiques spécifiques à l'éducation prioritaire dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme du collège, etc. Le soutien apporté et les encouragements prodigués sont particulièrement appréciés des équipes qui se sentent reconnues et dont le travail est ainsi valorisé.

1.2.3. Les coordonnateurs de réseau

Les coordonnateurs sont dans l'ensemble bien connus des équipes pédagogiques. Dans plusieurs REP+ préfigureurs observés, ils sont « la mémoire » du réseau et cette connaissance du terrain en fait des garants d'une certaine cohérence dans les actions menées. Beaucoup d'équipes enseignantes ont en effet le sentiment que d'une réforme à l'autre il faut tout recommencer, alors même que leur investissement avait été très important. Le manque de visibilité de l'histoire pédagogique du réseau contribue à cette perception. En replaçant la réflexion actuelle dans un contexte « *d'histoire pédagogique et éducative du réseau* », les coordonnateurs peuvent contribuer à valoriser ce qui a été fait par le passé et renforcer la cohérence du diagnostic qui est établi.

1.3. Des exemples de pratiques de travail collaboratif qui constituent des leviers efficaces pour le changement

1.3.1. Les temps de travail collectif filés

De manière générale, les formations les plus appréciées des enseignants et les plus réussies d'après ce que la mission a pu observer par ailleurs dans les classes sont celles qui s'inscrivent dans la durée.

⁹ Cf. annexe 4.

Ces formations filées peuvent se décliner de façon très diverse en fonction des contextes et du pilotage du réseau.

Dans certaines académies, le choix de l'organisation de formations filées pour le premier degré, le second degré et l'interdégrés a permis d'inscrire dans la durée l'accompagnement disciplinaire, mais aussi celui de quatre thèmes transversaux : la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines, la mise en activité des élèves, le travail personnel de l'élève, le co-enseignement.

À titre d'exemple, un réseau d'une des académies visitées a élaboré l'organisation suivante :

- pour le premier degré : l'IEN a fait le choix d'une organisation temporelle en quatre périodes de deux jours ou deux jours et demi pour les formations destinées aux professeurs des écoles ;
- en interdégrés : les trois pilotes ont conçu un dispositif qui permet aux six professeurs du collège qui interviennent dans le premier degré de recevoir une formation commune de cinq jours consacrée à la co-animation, filée tout au long de l'année (octobre, décembre, février, avril, mai) et suivie par l'ESPE ;
- pour le second degré : le caractère filé de la formation a également pu être retenu, et ce grâce au temps de concertation. Ainsi, les professeurs du collège ont été accompagnés tout au long de l'année de préfiguration par le corps des IA-IPR selon deux modalités :
 - participation une fois par mois au temps de concertation,
 - observations dans les classes lors de journées complètes en équipes interdisciplinaires, suivies d'un bilan et d'un programme d'actions de formation.

Ces formations filées peuvent aussi être conçues et proposées suite au diagnostic établi. Ainsi, dans l'une des académies visitées par la mission, le constat de résultats au contrôle ponctuel du DNB inférieurs à la moyenne des résultats académiques en éducation prioritaire pour les collèges de trois réseaux a amené à concevoir une formation filée sur toute l'année scolaire. Quatre IA-IPR (l'IPR référent, les IPR de mathématiques, histoire - géographie et français) sont ainsi intervenus à plusieurs reprises auprès des équipes enseignantes tout au long de l'année.

Ailleurs, c'est un dispositif de formation thématique consacré à « la compréhension des textes en cycle 3 », ayant pour objectif d'inciter les professeurs à enseigner la compréhension avant de l'évaluer et de proposer d'autres démarches que celle rituelle et souvent inefficace du questionnaire, qui est structuré par étape :

- temps d'apports de la part des formateurs REP+,
- temps de transposition didactique pour construire des séances collectivement,
- temps d'expérimentations en classe de ces séances,
- temps d'analyse,
- temps de production d'outils.

Dans tous les exemples cités, les formations ont été conçues en adéquation avec les besoins des enseignants, en fonction du contexte local.

1.3.2. Les observations croisées

Les observations croisées, qui présentent des modalités très diversifiées, sont envisagées de plus en plus facilement par les professeurs enseignants en REP+, à l'école comme au collège. Elles contribuent à lever certains freins à la mise en œuvre d'une réelle continuité de sens pour les élèves et d'une meilleure cohérence des apprentissages. Elles permettent également de faire disparaître des représentations erronées qui pèsent sur les apprentissages : ainsi beaucoup d'enseignants veulent bien faire et pensent « *préparer l'élève à ...* » ou encore « *ne pas le perturber en le mettant dans les mêmes conditions que l'an passé* ». Cependant leurs représentations sur ce qui se fait « avant » ou « après » peut-être parfois assez éloignée de la réalité.

Elles sont également un formidable outil pour prendre conscience de ce que vit un élève au cours de sa journée, de la diversité des exigences auxquelles il est confronté en passant d'un enseignant à l'autre, du poids des implicites dans la diversité des langages des disciplines, etc.

Mais cette pratique ne peut prendre tout son sens que si les observations sont précédées d'un travail collectif d'identification des focales d'observation et suivies d'une analyse permettant d'aboutir à un diagnostic partagé et à des pistes concrètes d'évolution des pratiques pédagogiques.

Dans une école d'un réseau visité par la mission, les observations croisées ont été organisées sur l'ensemble des cycles selon une mise en œuvre en quatre temps :

- les apports théoriques transmis par un conseiller pédagogique ;
- la construction collective d'une séquence ;
- l'observation commune de la réalisation de cette séquence ;
- le retour réflexif sur ces observations.

Malgré les réticences initiales, les enseignants sont sortis de cette expérience en ayant eu le sentiment d'avoir progressé « *par la pratique* », « *en sortant du tout théorique* ». Cette démarche a en outre eu le mérite de dynamiser le travail collectif. Ces observations croisées ont eu lieu au sein du réseau dans le cadre du travail collectif interdegrés. Les professeurs se sont appuyés sur une grille d'observables ciblés sur les consignes et l'explicitation¹⁰.

Les observations croisées peuvent également être réalisées en interdegrés par les pilotes, les formateurs REP+ ou les CPC. Dans l'un des réseaux visités, l'IPR référent et le conseiller pédagogique des écoles du réseau ont suivi une classe de 6^{ème} sur l'ensemble d'une journée : un bilan a été établi devant les professeurs de cette classe visant à extraire les différents éléments qui pouvaient rendre les élèves plus ou moins performants. Ce bilan avait également pour objectif de faire prendre conscience aux professeurs de la variété des situations d'enseignement que les élèves peuvent rencontrer en une même journée : une meilleure connaissance des pratiques des enseignants entre eux pour une meilleure connaissance des élèves.

Dans un autre réseau préfigureur, un réel travail de réflexion pédagogique a été mené autour des observations croisées effectuées dans le premier et le second degrés. Un tableau dressant le bilan des observations a été réalisé à partir de focales prédéfinies : attitude et comportements de l'élève,

¹⁰ Cf. annexe 5.

didactique et pédagogie, interactions professeurs / élèves, cadre de travail, temporalité. Quelques pistes de travail ont émergé des échanges menés entre les enseignants de collège et les formateurs : penser la journée de l'élève dans sa globalité pour éviter de le remettre plusieurs fois dans une même journée sur les mêmes types de tâches, prendre en compte le déficit de concentration en recherchant l'adaptation, etc.

L'observation croisée peut également se faire dans le cadre de la formation des néo titulaires ou du tutorat : le CPC, le maître formateur ou le formateur REP+ prend en charge la classe du professeur concerné qui, pendant ce temps, observe les gestes professionnels mis en œuvre à partir d'une grille d'observables ciblés sur ses besoins.

1.3.3. La recherche action, un accompagnement pour travailler sur les gestes professionnels efficaces en contexte dit « difficile »

La recherche action est également particulièrement plébiscitée une fois qu'elle a été expérimentée par les équipes. Les professeurs apprécient cette modalité de formation qui s'inscrit dans la durée et les met en position réflexive. Elle permet des allers et retours entre la théorie et des pratiques que l'on analyse collectivement en croisant les regards, celui du chercheur qui accompagne et ceux des enseignants qui expérimentent. Proche de la démarche expérimentale, elle leur permet de construire ainsi leur professionnalité progressivement et par des ajustements permanents.

Dans une école maternelle de l'un des REP+ visités, l'ensemble de l'équipe des maîtres a souhaité une formation sur la question de l'enseignement explicite pour les aider à répondre aux difficultés qu'ils éprouvent à faire progresser tous les élèves dans l'acquisition du langage oral. La forme de la « recherche - action » en formation filée pendant sept jours répartis au fil de l'année (septembre, décembre, avril) a été choisie : un chercheur accompagne les équipes sur les matinées. Le travail réalisé, autour du conte, a amené les enseignantes d'une part à « raconter » plutôt que « lire » et, d'autre part, à « faire raconter » aux élèves, et ce pour un même objectif : les aider à entrer en compréhension. Des séances spécifiques consacrées à l'acquisition du lexique sont intercalées entre les moments dédiés au récit. Au cours de ce travail, le chercheur a fait prendre conscience aux enseignantes de l'importance de « combler les blancs du texte » pour les élèves. Pour ce faire, on théâtralise, on joue avec le corps et l'on explicite, on dit, on ajoute tout ce que le texte sous-entend. Les élèves sont invités à leur tour à raconter ; selon un scénario très précis, que la mission a observé en classe, chaque épisode est travaillé et retravaillé. L'objectif final, concret, est que l'élève soit en mesure de raconter et de jouer le conte tout seul à ses parents avec un support imagé (maquette, illustrations...). Les résultats et les progrès des élèves sont évalués grâce à des enregistrements d'enfants en train de raconter en début, à savoir après la deuxième séance, puis en fin de scénario.

Les enseignants témoignent du progrès des élèves dans quatre domaines : l'acquisition du lexique, la compréhension globale, la compréhension fine, notamment celle des implicites et la production orale.

Ils affirment qu'ils réussissent à faire progresser tous les élèves, même s'ils ne parviennent pas à les amener tous au même niveau.

Cette recherche-action a fait considérablement évoluer les pratiques des enseignants, même auprès des TPS et des PS :

- ils sollicitent et mettent davantage en activité les élèves ;
- ils ont pris conscience du travail incontournable à faire avec les élèves sur l'implicite dont ils n'avaient jusqu'à présent pas perçu la nécessité : ils portent un autre regard sur le texte et les illustrations, ils perçoivent la manière d'aider les élèves à entrer en compréhension et à s'approprier cette compréhension au point de la transférer en production.

Les enseignants se sont approprié le travail du chercheur : ils en ont fait leur propre outil qu'ils font eux-mêmes évoluer en fonction de besoins nouveaux repérés. Et parallèlement le chercheur fait évoluer ses *scenarii* initiaux en fonction de ce que lui rapportent les enseignants.

De manière à construire un suivi de cohorte et à mettre en place un travail sur l'ensemble du cycle, cette recherche-action sera reconduite une troisième année. En fin d'année, une enquête sera menée auprès des enseignants de CP.

La mission a pu elle-même constater les résultats en visionnant la vidéo d'un enfant en train de raconter et en observant une séance dans une classe de « moyens grands ».

1.3.4. La formation des enseignants nouvellement nommés dans les REP+ : une prise en charge collective qui contribue à l'appropriation des spécificités du réseau

Les réseaux qui mettent en place de la formation pour les « néo-titulaires » ou les « arrivants » en REP+ sont de plus en plus nombreux. Cela prend la plupart du temps la forme du « tutorat ». Ainsi dans certains réseaux, des collègues donnent une mission de tutorat à chacun de leurs professeurs plus expérimentés. Dans un collège de l'un des réseaux préfigurateurs visités un « accompagnement » spécifique d'une heure hebdomadaire tout au long du premier trimestre¹¹ a été conçu. Cette formule a donné une réelle satisfaction aux dix-huit professeurs qui l'ont suivi, 90 % d'entre eux ayant par ailleurs déclaré avoir réutilisé supports et activités proposés.

1.3.5. Des temps de travail collaboratif entre enseignants de REP+ et enseignants qui ne sont pas en éducation prioritaire pour une école qui reste exigeante et une valorisation de la réflexion des équipes

Les objectifs de formation des élèves sont communs que l'on soit en éducation prioritaire ou non : ce sont les objectifs d'acquisition et de maîtrise, par chaque élève, des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Avoir de l'ambition scolaire pour les élèves scolarisés dans un REP+, ce n'est pas faire comme si on n'était pas en éducation prioritaire mais c'est consacrer une attention spécifique et soutenue à la construction des parcours d'apprentissages qui permettent à chaque élève de réussir à atteindre les objectifs fixés. Cette construction ne peut se faire de façon pertinente que si l'équipe pédagogique et éducative s'empare de la part d'autonomie qui lui est attribuée pour mettre en œuvre des pratiques adaptées au contexte local, tout en se situant dans le cadre fixé par le référentiel. Elle ne peut se

¹¹ Cf. annexe 6.

faire également que dans le cadre d'une démarche dynamique de concertation et de co-construction, dont les piliers sont notamment les diagnostics partagés, des actions placées en perspective des objectifs, une autoévaluation des résultats permettant une adaptation régulière des pratiques. Or dans les réseaux préfigureurs visités, on ne peut que faire le constat d'un degré très variable d'avancement de la réflexion des équipes pour s'emparer de façon pertinente de cette autonomie.

Les formations qui mêlent des enseignants de l'éducation prioritaire et des enseignants qui ne sont pas en éducation prioritaire sont particulièrement pertinentes, notamment lorsqu'elles permettent une mutualisation des pratiques. Elles sont alors perçues comme enrichissantes par tous les enseignants, chacun pouvant enrichir sa réflexion et son outillage pédagogique, mais aussi situer son enseignement dans un contexte plus global et donc le relativiser. Ainsi dans une même académie, trois collèges REP+ préfigureurs ont fait des choix différents pour les formations dispensées dans le cadre de la préparation à la mise en œuvre de la réforme du collège : formation des enseignants du collège avec les autres enseignants de l'académie, formation des enseignants du collège en interne uniquement, formation mixte. C'est la troisième modalité qui semble avoir répondu le mieux aux attentes des enseignants car ils disent y avoir trouvé à la fois la possibilité de confronter leurs exigences de niveau et d'attendus par rapport à ceux de leurs collègues, tout en ayant la possibilité d'un travail réflexif centré sur le contexte et les préoccupations locales.

Les présentations par les enseignants de certaines de leurs actions, démarches, outils, qui sont faites à l'occasion de ces formations mixtes ou d'animations plus globales sont très valorisantes. Cette dimension de valorisation du produit de la réflexion des équipes est essentielle à la dynamique globale.

1.4. Les temps de travail collectif et les conditions de leur efficacité

1.4.1. Une nécessité d'explicitation des enjeux

Travailler collectivement dans le cadre des temps de concertation institués pour les REP+, en prenant appui sur le référentiel et en s'emparant réellement de la marge d'autonomie laissée aux équipes, ne va pas de soi. Pour preuve, le fait que certaines équipes pédagogiques font désormais remonter des demandes de formation au travail collaboratif pendant les temps de concertation, leur problématique principale étant : « *comment rendre plus efficace, pertinent, constructif, un temps de travail en concertation, et ce d'autant plus lorsqu'il n'y a pas d'animateur ou de formateur ?* ».

Quand l'utilité du travail collectif, notamment en interdegrés, n'est pas comprise, c'est bien le sens même de la réforme de l'éducation prioritaire qui se dérobe aux acteurs. Les enseignants ont alors très rapidement tendance à se refermer sur leur établissement, leur discipline, leurs classes. À l'inverse, les réseaux qui tirent le plus profit de cette refondation sont ceux où les enjeux et les actions de formation et de concertation proposées sont explicités clairement aux équipes pédagogiques et éducatives.

Cela suppose d'abord un travail collectif pour élaborer le diagnostic des besoins des professeurs et des élèves. Dans les réseaux, on éprouve des difficultés à y parvenir. Les remontées de ces besoins, souvent exprimés en termes très généraux (gérer l'hétérogénéité, prendre en compte la grande difficulté, le problème du cycle 3, etc.), le prouvent. Or diagnostiquer, c'est rendre explicite ce qui est

implicite. Les réseaux qui ont réussi à établir des diagnostics fins des besoins des enseignants sont ceux qui :

- ont fait appel à la recherche (par exemple le *Léa* proposé par l'Ifé) ;
- ont travaillé, en faisant appel à des IA-IPR et des IEN ou à des formateurs REP+, à partir d'observations croisées en interdegrés, construites en trois phases : préparation commune, observation de la séance, retour réflexif commun ;
- ont analysé collectivement (pilotes et formateurs REP+ associés) l'ensemble des rapports d'inspection et d'évaluations d'école.

Dans l'un des réseaux préfigurateurs observé, la réflexion a amené chaque membre de l'équipe éducative (enseignants des diverses disciplines, équipe de direction, CPE) à une autoévaluation de ses pratiques en lien avec les axes du référentiel de l'éducation prioritaire. Chaque enseignant a recensé dans un tableau commun ce qu'il faisait concrètement dans chacun des domaines évoqués et il a estimé son investissement et la pertinence de ses actions dans chaque domaine sur une échelle de quatre niveaux. Cet outil constitue une base très intéressante et pertinente pour établir un diagnostic partagé des pratiques : identifier les pratiques existantes sur lesquelles s'appuyer et les valoriser, dégager les axes de progrès, permettre d'identifier des focales de travail collaboratif et des besoins de formation.

Dans certains réseaux préfigurateurs, les pilotes incitent à un bilan à mi-parcours du projet de réseau pour faire le point et réorienter si besoin la réflexion pédagogique et les actions menées. Ce pilotage permet d'inscrire l'ensemble de l'équipe dans une réelle démarche de progrès.

Explicitement passe également par la nécessité de la part des pilotes de réseau ou de leurs relais de donner des informations claires. Aussi voit-on des directeurs d'école ou des principaux de collège doubler les informations et explicitations données oralement lors de réunions par des affichages en salle des professeurs, des documents récapitulatifs dans le dossier personnel de l'enseignant, etc.

À l'inverse, la mission a constaté, lors de ses rencontres avec les professeurs, l'incompréhension ou le trouble qui peut régner dans les esprits quand on interroge sur les différents temps de travail collectif dont ils ont pu être bénéficiaires. Un exemple, particulièrement intéressant pour la réflexion sur la construction de l'interdegrés, a interpellé la mission : les professeurs d'une école d'un réseau observé ont bénéficié en interdegrés d'une formation sur le « vivre ensemble ». Cette formation n'était visiblement pas une priorité pour l'école : les professeurs ne comprenaient pas les raisons pour lesquelles elle était intégrée à leur plan de formation et ne l'ont pas forcément bien vécue. Or cette formation était une priorité pour le réseau : elle venait répondre à des problèmes signalés par les professeurs du collège dont une partie des solutions se trouvait dans un travail collectif à mettre en place avec les professeurs du premier degré. C'est pendant la formation que les professeurs des écoles en ont compris tout l'intérêt. Une série d'actions tout à fait pertinentes en est d'ailleurs issue.

Dans les collèges, c'est le télescopage, parfois très tendu, entre la refondation de l'éducation prioritaire et la réforme de la scolarité obligatoire qui est la plupart du temps la cause de cette incompréhension. Plusieurs zones d'ombre apparaissent et créent un fort mécontentement :

- tous les collèges n'ont pas eu leur temps de formation REP+, les responsables ne pouvant les ajouter aux journées de formation dévolues à la réforme du collège ;

- les réseaux des académies qui n’ont pas suffisamment de formateurs REP+ ou qui ont mobilisé les formateurs REP+ sur la formation à la mise en œuvre de la réforme du collège n’ont pas pu bénéficier de l’accompagnement par les formateurs REP+ ;
- une grande partie du temps de concertation REP+, pour ne pas dire la quasi-totalité voire la totalité, a été utilisée pour la mise en place des nouvelles structures et des nouveaux dispositifs voulus par la réforme du collège ;
- un découragement profond à l’issue des journées de formation sur la réforme du collège, quand elles sont très descendantes, se limitant parfois à des diaporamas commentés dispensant des idées et des principes généraux sans s’appuyer sur ce qui se fait déjà sur le terrain (parfois plus avancé en REP + qu’ailleurs) ;
- une évidente confusion entre ce qui relève de la formation REP+ et ce qui relève de la formation collège dans les esprits des professeurs, déstabilisés, qui, dans leur méprise, exprimaient un grand mécontentement à l’égard de la qualité des « formations REP+ » alors même qu’ils décrivaient les formations sur la réforme du collège ;
- une DHG qui, lorsqu’elle n’a pas été clairement explicitée aux enseignants (à savoir le passage d’une enveloppe RAR à une enveloppe REP+), crée un grand désarroi et un mécontentement intense : dans les réseaux où l’enveloppe des trente-six heures allouées aux professeurs supplémentaires disparaît l’an prochain, les professeurs font des amalgames et imputent cette perte à une DHG en baisse voulue par la réforme du collège.

L’un des enjeux de la refondation est d’amener les équipes pédagogiques à s’inscrire dans une réelle démarche dynamique dont ils soient les acteurs principaux. Leur implication dans toutes les étapes de cette démarche – élaboration d’un diagnostic partagé, identification des besoins de formation, autoévaluation des pratiques et retours sur expérience débouchant sur une éventuelle réorientation des pistes de travail – est par conséquent essentielle. Pour ce faire, créer les conditions d’une bonne réception de la réforme par les enseignants est fondamental. Comme dans l’acte pédagogique en classe, le couple explicitation / réception est au cœur de la réussite car on ne reçoit bien que ce que l’on comprend et l’on ne comprend que ce qui est clairement explicité.

1.4.2. L’importance du pilotage pédagogique de proximité

Il ressort très clairement des observations effectuées et des entretiens menés par la mission que le pilotage pédagogique de proximité est celui qui conditionne la réussite de ces temps de travail collectif, concertation et formation. Ce pilotage de proximité est une condition indispensable mais représente également une difficulté. En effet, la mission a constaté un important écart de ce point de vue entre le premier et le second degré.

Dans le premier degré, ce pilotage de proximité est opérationnel : il est exercé par l’IEN et ses relais, à savoir les CPC, le coordinateur ainsi que les directeurs d’école. Dans les écoles de plusieurs réseaux visités, le rôle de l’IEN, comme levier dans la mise en œuvre du travail collectif, est unanimement reconnu, aussi bien par les CPC que par les enseignants et les directeurs d’école. Son pilotage

pédagogique, centré sur le respect de la liberté pédagogique tout en étant de très grande proximité, où l'explicitation des situations et des choix est constante, a consisté à :

- présenter les enjeux de la refondation de l'éducation prioritaire et des objectifs du travail collectif lors de chaque conseil des maîtres de début d'année ;
- recueillir les besoins de chaque équipe d'école en accord avec le projet d'école et le référentiel de l'éducation prioritaire : chaque équipe les a formulés dans un document de cadrage conçu à cet effet par l'IEN¹² qui les a validés et s'est chargé de trouver les intervenants (CPC / formatrice REP+ 1^{er} degré, PEMF, formateur ESPE, chercheur, etc.) capables de répondre aux besoins exprimés ;
- articuler le projet du réseau avec les projets d'école ;
- concevoir et transmettre régulièrement des documents pour expliquer et informer¹³ ;
- évaluer les journées de formation¹⁴ ;
- suivre les temps de concertation.

Dans le second degré, il n'y a pas d'équivalent structurel. C'est le chef d'établissement qui a dû exercer ce pilotage, les IA-IPR ayant été trop sollicités par la préparation de la mise en œuvre de la réforme du collège pour être réellement présents. Or la légitimité pédagogique du principal, si elle est de droit, n'est pas toujours une réalité et il ne sait pas toujours apporter une réponse pédagogique aux demandes des équipes, notamment quand elles sont disciplinaires. Le principal du collège d'un réseau REP+ a su contourner ce problème et initier un pilotage pédagogique de proximité en s'appuyant sur le concept d'organisation apprenante : des référents ont été désignés spécifiquement sur certains thèmes ou problématiques de manière, par exemple, à animer et à nourrir les temps de concertation. Une lettre de mission leur a été attribuée et des bilans réguliers sont réalisés en conseil d'administration. Au-delà de ce renforcement du pilotage, une telle démarche permet un véritable développement professionnel des enseignants, comme cela avait pu être constaté avec les professeurs supplémentaires¹⁵ dans les RAR.

Ce pilotage de proximité est celui qui favorise la mise en cohérence du projet de réseau avec les temps de travail collectif. Aussi la mission a-t-elle pu constater qu'un certain nombre de réseaux relient temps de réflexion collective ou d'élaboration d'outils aux axes du projet. Pour exemple ce réseau qui choisit de faire travailler des objets pédagogiques précis en lien avec l'axe 1 du projet de réseau : la comparaison des pratiques d'apprentissage de la lecture, la mutualisation de pratiques performantes ou l'élaboration d'outils communs pour la production d'écrits longs.

Le projet de réseau est, de fait, un levier essentiel pour faire évoluer les pratiques : il joue un rôle important pour impulser les réflexions pédagogiques des équipes, leur donner corps dans la mise en œuvre de pratiques nécessaires à la réussite des élèves. C'est pourquoi, certains projets proposent avec raison des axes ciblés sur une compétence très précise à faire acquérir, des démarches à mettre en œuvre et des leviers à actionner. C'est le cas, par exemple, du projet d'un réseau d'une des académies visitées, élaboré collectivement par l'ensemble des professeurs du réseau, dont l'axe 1 est

¹² Cf. annexes 3.

¹³ Cf. partie 1.4.1.

¹⁴ Cf. annexes 3.

¹⁵ Également désignés dans certaines académies sous le nom de « professeurs référents ».

consacré à « la place de l'oral » (« l'oral pour structurer sa pensée et son écrit ; l'oral pour favoriser les apprentissages ») et donne des exemples de mise en œuvre pour « améliorer la production d'un oral scolaire », « favoriser les échanges entre les élèves », « enrichir le vocabulaire »¹⁶, ou bien encore l'axe 1 du projet d'un réseau d'une autre académie centré sur l'enseignement explicite, quand l'axe 2, consacré à « l'école bienveillante et exigeante », mentionne « le travail sur l'erreur comme étape nécessaire dans les apprentissages ». Dans la même perspective, les pilotes d'un des réseaux visités incitent à un bilan à mi-parcours du projet de réseau pour faire le point et réorienter si besoin la réflexion pédagogique et les actions menées.

Néanmoins, rares sont encore les réseaux où les temps de travail collectif ont été pensés de manière à former un ensemble cohérent, à prendre l'allure d'un projet, d'un plan, au service d'objectifs clairement identifiés et partagés.

1.5. Résumé de la partie 1

Des temps de travail collectif institutionnalisés appréciés des équipes et structurés dans le premier degré

- un temps qui permet de formaliser la réflexion pédagogique et de produire des documents et des outils de travail variés ;
- un temps qui permet un travail collaboratif qui va au-delà des questions organisationnelles et qui est réellement dédié au pédagogique : des équipes qui progressent dans leur réflexion ;
- un temps qui contribue à la fluidité de l'intercycle maternelle - CP ;
- un temps qui contribue au travail collaboratif avec les partenaires de l'école et les parents ;
- une réussite due au pilotage pédagogique de proximité et à une explicitation claire de la réforme.

Des temps de travail collectif qui peinent à générer une nouvelle dynamique dans le second degré

- dans un premier temps, une difficulté des équipes à institutionnaliser des temps de concertation : des heures perçues à l'origine comme permettant une « récupération », une « compensation » face à ce qui est perçu comme des difficultés spécifiques à l'enseignement en REP+ ;
- une difficulté des équipes à faire de ce temps de concertation un temps dédié à la réflexion pédagogique : on reste encore beaucoup sur de l'organisationnel, notamment du fait d'une certaine difficulté à identifier des objets de travail bien cernés ;
- néanmoins, une réelle opportunité pour un travail pédagogique collaboratif lorsque les temps de travail commun se mettent finalement en place ;
- des formations qui ne répondent pas toujours aux attentes des professeurs ;
- les temps de travail collectif en interdégrés, un défi qui reste encore à relever.

¹⁶ Cf. annexe 2

Un travail d'équipe pédagogique qui évolue

- à l'école, une centration assez forte sur les questions pédagogiques ;
- au collège, pas encore de réel « projet d'équipe pédagogique » sur le parcours d'apprentissage des élèves – un travail qui s'amorce localement sur l'identification de niveaux de maîtrise ;
- une équipe pédagogique cycle 3 en construction, mais qui souvent repose sur les enseignants déjà mobilisés sur l'interdegrés ;
- des observations croisées de plus en plus fréquentes, pas toujours exploitées pédagogiquement, mais qui apportent localement de réelles réussites et de vraies satisfactions.

Des interventions conjointes aux modalités variées qui se développent et qui évoluent

- dans le premier degré, une utilisation des maîtres, notamment des maîtres supplémentaires, qui prend des modalités très variées : de la poursuite d'une simple externalisation à un réel travail sur la différenciation pédagogique au sein de la classe au service des apprentissages des élèves ;
- dans le second degré, une réflexion qui avance sur le co-enseignement ou la co-intervention et qui peut donner lieu à des expériences intéressantes ;
- des co-interventions intercycles, installées depuis la mise en place des RAR, qui perdurent.

Des apports de la recherche qui commencent à atteindre les formations académiques et les formations au sein des réseaux voire les classes

- l'enseignement explicite, sujet de formation le plus cité et qui semble avoir le plus d'impact sur l'évolution des pratiques enseignantes ;
- un réel impact sur les pratiques des formations consacrées à la co-intervention ;
- l'importance des mutualisations d'expériences ;
- le maintien du niveau d'exigence, une nécessité dont on prend conscience dans les réseaux.

Les acteurs de la formation dans les REP+ : une complémentarité des rôles à clarifier

- des formateurs REP+ qui ont parfois du mal à cerner leurs missions et qui sont sur-sollicités ;
- des IA-IPR référents dont la légitimité est encore en construction ;
- le rôle prépondérant des coordonnateurs de réseau.

Une valorisation indispensable du travail des équipes des réseaux REP+

- des acteurs des REP+ qui présentent leurs pratiques et leurs réflexions dans des formations académiques non réservées à l'éducation prioritaire ;
- les REP+ producteurs de ressources : une valorisation possible du travail des équipes pédagogiques de ces réseaux – l'occasion de réflexions communes partagées entre enseignants.

2. Des formations qui prennent en compte les apports de la recherche et qui suscitent de nouvelles dynamiques : premiers impacts sur les pratiques

2.1. Enseigner plus explicitement : des formations appréciées, à généraliser dans le second degré et l'interdégrés

Le référentiel de l'éducation prioritaire donne pour objectif, dans son premier axe, d'enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert afin d'assurer la maîtrise du socle. La réussite des élèves passe par leur adhésion aux activités qui leur sont proposées, par conséquent par le sens qu'ils donnent au travail qui leur est demandé. On ne peut donc que rappeler l'importance de la problématique de l'explicitation en éducation prioritaire. Le travail des élèves gagne en efficacité lorsque l'enseignant fonde sa pratique sur le désir de rendre explicite son enseignement. Mais l'explicitation ne fonctionne pas de façon optimale lorsqu'elle se fait selon un mode exclusivement descendant. L'échange avec l'élève, le questionnement, la nécessaire verbalisation permettent de s'assurer de son degré de compréhension et c'est dans cet échange que l'explicitation prend tout son sens. Certaines formations dispensées sur l'enseignement explicite¹⁷ dans des REP+, en déclinaison directe des formations nationales, sont particulièrement pertinentes car elles permettent aux enseignants de se confronter directement à leurs implicites et d'en prendre ainsi conscience.

Les codes de l'école profitent également d'une telle démarche, dans des situations de tâches complexes comparables à celles proposées dans le cadre de l'enseignement des disciplines. Les heures de vie de classe, l'accompagnement personnalisé, les tutorats d'élèves par des professeurs peuvent largement contribuer à cette appropriation des codes de l'école par les élèves. Il est indispensable qu'ils perçoivent le sens de ces différents temps d'enseignement, ce qui n'est le plus souvent pas encore le cas.

Dispenser un enseignement explicité et évaluer au plus juste les compétences des élèves sont des préoccupations croissantes pour les enseignants qui perçoivent de plus en plus le besoin de se former dans ce domaine.

¹⁷ Nous ne parlons pas ici de « l'instruction directe », courant popularisé par le canadien Steve Bissonnette. Selon lui, « *les mesures de soutien efficace passent par des actions de dire (rendre explicites les intentions et objectifs de la leçon pour les élèves, rendre explicite les prérequis dont les élèves auront besoin), de montrer (l'enseignant exécute la tâche et énonce le raisonnement adapté à haute voix) et de guider (l'enseignant amène les élèves à rendre explicite leur raisonnement préalable, fournit les rétroactions nécessaires). Les compétences ou les savoirs qui les composent sont décomposés en éléments les plus simples pour que les élèves apprennent progressivement, notamment pour les élèves en difficulté. Trois étapes au cours de la leçon sont donc récurrentes : le modelage (enseigner quoi, pourquoi, comment, quand et où, faire, par une démonstration magistrale) ; la pratique dirigée (proposer des tâches semblables à celles du modelage mais avec des rétroactions régulières et échanges d'idée entre élèves pour s'assurer de leur compréhension) ; la pratique autonome ou indépendante (l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage dans des problèmes ou des questions).* »

Cf. : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/realiser-un-enseignement-explicite>

2.1.1. Des formations qui permettent une prise de conscience et qui commencent à nourrir les concertations et à faire évoluer les pratiques pédagogiques

Le rapport consacré à la *Contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*¹⁸ mettait en évidence les apports de la recherche sur la nécessité d'enseigner la compréhension. Depuis plusieurs années, on note une réelle prise de conscience chez les enseignants, dès la maternelle, de gestes professionnels qu'ils ne savaient pas mettre en place mais qu'ils ne savaient pas non plus devoir faire. La double fonction de la formation apparaît ici : faire prendre conscience et apprendre à faire.

Que ce soit au niveau national, dans le cadre des formations de formateurs REP+ au sein desquelles certains d'entre eux disent avoir découvert cette démarche, ou encore au niveau académique¹⁹, on note une montée en puissance des formations consacrées à l'explicitation dans l'enseignement.

La formation a permis aux enseignants de s'approprier le concept de « malentendu », de conscientiser les gestes efficaces à mettre en place et de les systématiser. Cette prise de conscience des enseignants est de plus en plus forte et elle se perçoit dans les entretiens que la mission a conduits : les professeurs sont en mesure eux-mêmes d'expliquer l'évolution de leurs pratiques – ce qu'ils ne mettaient pas en place auparavant et qu'ils mettent en œuvre aujourd'hui –, à l'appui d'exemples précis analysés avec beaucoup de professionnalisme :

- faire reformuler,
- expliciter les objectifs « pour décoder l'implicite contenu dans une consigne », « pour qu'il n'y ait pas de télescopage entre le sens que l'élève donne à son action et celui que recherche le maître » (« je colorie la lettre pour apprendre la lettre et non pas pour colorier »),
- mettre en place les différents gestes pour aider l'élève à faire du lien entre les différents moments de la journée,
- observer les élèves quand ils sont en situation de recherche (« pourquoi fais-tu cela ? pourquoi fais-tu cela ainsi ? »).

Ce travail a été rendu d'autant plus possible quand l'école ou le collège a mis en place un dispositif où le professeur peut aller observer des élèves, voire les siens, dans la classe d'un collègue. Il est intéressant de constater que l'on amène ainsi les enseignants à se placer dans une posture plus réflexive, repositionnée sur l'élève, et à se poser des questions qui jusque-là étaient essentiellement celles posées par l'inspecteur en visite dans la classe.

Dans l'un des réseaux visités, la formation dispensée aux enseignants du premier degré permet, après une sensibilisation sur l'explicitation et ses enjeux par un chercheur, de mettre les enseignants en situation de s'approprier la nature et le poids des implicites. Dans cette formation, les enseignants sont placés dans une situation dans laquelle ils mettent souvent leurs élèves : l'un d'entre eux lit un texte, et il s'agit ensuite pour chacun de dire ce qu'il a retenu ; les propositions permettent de mieux identifier l'écart qu'il peut y avoir entre la consigne et les attendus et de mesurer le poids des implicites.

¹⁸ Rapport conjoint IGEN - IGAENR n° 2006-076, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, octobre 2006.

¹⁹ Le dernier séminaire de formation académique d'une des académies visitées était consacré à cette question de l'explicitation.

C'est souvent lorsque les formations sur l'enseignement explicite ont été relayées par un travail collaboratif au sein de l'équipe, notamment dans le cadre des temps de concertation, que l'on constate la plus nette évolution des pratiques de classe. Ainsi cette séance observée en CP témoigne-t-elle de la façon dont les pratiques peuvent évoluer dans ce contexte où l'équipe s'est emparée de la réflexion et des dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire. Il s'agit d'une séance de CP en co-animation maîtresse / maîtresse supplémentaire. On note très vite que la capacité orale des élèves, au bout de six mois de CP à peine, est bonne voire très bonne. Un scénario, sorte de jeu de rôles, est ce jour-là mis en place pour faire travailler « le langage d'évocation » : les élèves expliquent à la maîtresse supplémentaire l'activité qu'ils ont réalisée lors de la séance précédente (l'étude de la *Souris verte*) et à laquelle cette dernière n'a pas assisté. Ils exposent ensuite ce qu'ils ont décidé de faire aujourd'hui : sur le modèle de la *Souris verte*, écrire une chanson avec l'animal de son choix en faisant les transpositions qui s'imposent. Cette démarche favorise l'acquisition du « langage d'évocation » : les élèves sont motivés par le fait de devoir se faire comprendre d'un destinataire ignorant qu'il faut informer pour que la suite puisse avoir lieu, ils sont contraints d'expliquer et de reformuler quand la maîtresse supplémentaire montre qu'elle ne comprend pas et qu'elle les interroge (« *Mais comment allez-vous faire pour écrire ?* »). L'enseignante titulaire affiche la grande feuille qui présente ligne après ligne, élève par élève, les différents choix de chacun (l'animal, sa couleur, l'endroit où il court, sa transformation) et qui récapitule ainsi ce que les élèves sont en train d'expliquer à la maîtresse supplémentaire. Un dialogue *circulaire* (la classe, la maîtresse supplémentaire et la maîtresse titulaire) s'instaure : il facilite le fait que les maîtresses parlent *avec* les enfants – et pas seulement *aux* enfants – et les enfants *avec* les maîtresses. Au moment du passage à l'écrit, la différenciation, explicitée à tous les élèves, est mise en place, ce qui est incontournable au vu de la très grande hétérogénéité de la classe à l'écrit : grâce à l'utilisation d'outils (une réglette avec les lettres de l'alphabet est distribuée à certains et la maîtresse supplémentaire explique pourquoi elle est distribuée à certains et à quoi elle sert) et à des interventions individualisées au cours de l'activité d'écriture. Le passage par le brouillon est également expliqué aux élèves : « *C'est un essai : on peut essayer, donc se tromper, donc barrer* ». Le cours se clôt sur une analyse du travail des élèves pendant laquelle ils sont placés en position métacognitive : « *Qu'est-ce qui est difficile quand vous écrivez ?* » ; « *Qu'est-ce que l'on veut que vous appreniez grâce à ce travail ?* » : la compréhension de la tâche passe par l'explicitation par les élèves de l'objectif recherché.

2.1.2. Des formations à poursuivre et à intensifier pour une généralisation de l'évolution des pratiques

Si l'impact positif des formations sur la nécessité d'enseigner explicitement se fait de plus en plus sentir dans les classes dans le premier degré, dans le second degré, un important effort de formation reste à faire pour une évolution effective des pratiques dans ce domaine : dans les réseaux visités, cet enseignement explicite devient une préoccupation majeure des enseignants qui se sentent toutefois démunis dans ce domaine et qui disent souvent avoir découvert cette problématique lors d'échanges avec leurs collègues du premier degré.

Sans formation spécifique, on constate dans les classes, lors de séances observées dans des collègues REP+ préfigureurs, des pratiques inadéquates, comme le fait de détailler à outrance la démarche suivie ou de fournir des explicitations longues et fastidieuses, souvent exprimées en termes professionnels non adaptés aux élèves.

D'autres observations réalisées par la mission montrent que le besoin de formation est encore grand et que persistent des pratiques où l'implicite a beaucoup de place, tant dans les enseignements que dans l'évaluation. À titre d'exemples :

- des observations en maternelle où il est courant que l'enseignant présente dans un premier temps collectivement à la classe, qui sera ensuite répartie en ateliers avec des activités différentes, les diverses consignes pour chaque groupe. Chaque élève doit alors se souvenir des consignes propres à l'activité qu'il va réaliser, ce qui ne va pas de soi. Il est bien difficile alors de savoir, en cas de non réussite de l'activité, si cela est imputable à un déficit de compétence de l'élève ou à une absence de mémorisation des consignes précises. Or, dans plusieurs des observations réalisées, une évaluation du travail de l'élève était réalisée et portait sur la réussite ou non de la tâche ;
- une évaluation proposée en GS de maternelle qui consiste à identifier dans des œuvres d'art des éléments cités par le professeur (« *il y a trois femmes ? il y a un chien ?* »), l'objectif étant d'évaluer la capacité de l'élève à repérer ces détails dans le tableau, donc à observer. Or certains de ces éléments, très stylisés, ne sont pas facilement identifiables dans l'œuvre. Une réponse fautive est-elle alors due au fait que l'élève ne maîtrise pas la compétence évaluée, à savoir sa capacité à observer, ou est-elle due au fait qu'il n'a pas identifié la forme stylisée comme étant un visage ou un animal ?
- une observation en CE2 permet de percevoir, à travers ce qui a manqué, ce qu'il est nécessaire de mettre en place pour une explicitation réussie : l'absolue nécessité de ne pas vouloir aller trop vite et de ne pas faire à la place des élèves. En effet, l'explicitation implique de :
 - donner du temps pour faire reformuler à chaque étape de la tâche, pour faire faire du lien,
 - ne pas diriger excessivement pour laisser chercher, laisser tâtonner,
 - accepter l'erreur²⁰.

Par ailleurs, certaines pratiques habituelles de classe ne sont pas toujours identifiées par les enseignants comme relevant de l'enseignement explicite. Suite aux formations qui lui sont dédiées, les professeurs les repèrent plus facilement, ce qui permet en outre leur valorisation. À titre d'exemple, on peut citer les grilles fournies parfois pour l'évaluation de certains savoir-faire ou de certaines compétences qui indiquent les attendus ou encore les critères de réussite. La réussite des élèves est alors grandement améliorée et ils apprécient tout particulièrement ces modalités d'évaluation qui les rassurent, les valorisent et font sens pour eux. Cela fait encore plus sens lorsqu'ils ont été impliqués dans l'identification de ces critères de réussite et/ou qu'ils sont mis en situation d'autoévaluation ou d'évaluation entre pairs. Paradoxalement, les élèves rencontrés par la mission estiment souvent que les évaluations menées selon ces modalités sont « moins importantes » que les contrôles habituels où ils ne disposent pas de ces explicitations sur les

²⁰ Ce qu'illustre, par exemple, cette séance d'orthographe observée en classe de CM2 dans une académie visitée : l'interaction entre le maître et les élèves repose sur l'ardoise sur laquelle les élèves répondent aux demandes du maître. Cette interaction est manifestement ritualisée, ce qui engendre une dynamique assez remarquable, tous les élèves jouant parfaitement le jeu. Le maître utilise le tableau pour « confirmer la solution » qui a été antérieurement déduite des propositions des élèves. Car les erreurs constatées donnent toujours lieu à échanges pour que les élèves, au terme d'une enquête / réflexion, déduisent, d'une part si la proposition est juste ou non, d'autre part la bonne réponse à la demande du maître.

attendus, et ce tout simplement parce qu'ils ont l'impression « *qu'on leur dit tout* » ou encore « *que c'est plus facile comme ça, donc moins valorisant* ». On mesure ici l'importance d'un travail d'équipe pédagogique autour de « *l'explicitation des enjeux de l'enseignement explicité* » pour faire reconnaître toutes ses valeurs.

2.2. Travailler en binôme pour une meilleure réponse aux besoins des élèves

Le référentiel de l'éducation prioritaire incite, dans son axe 1, à une pratique régulière de la co-présence enseignante et en précise les effets attendus : une meilleure compréhension des difficultés des élèves et une analyse partagée plus pertinente des effets des démarches d'enseignement pour affiner la manière de répondre aux besoins des élèves. Cette co-présence en classe, qui ne se limite pas aux enseignants, doit contribuer à conforter une école bienveillante et exigeante, comme le précise encore le référentiel dans son axe 2.

D'une façon générale, les équipes enseignantes des REP+, tant dans le premier que dans le second degré, s'emparent plus facilement des possibilités de co-présence que leurs collègues qui ne sont pas en éducation prioritaire. Cette co-présence se décline de façon très diversifiée : aide à un ou plusieurs élèves en difficulté, soutien à la gestion d'élèves perturbateurs, co-présence silencieuse, véritable co-enseignement, etc. Au collège, les co-interventions se font entre enseignants et assistants pédagogiques, entre deux enseignants de même discipline ou de disciplines différentes, à l'école entre l'enseignant de la classe et un maître supplémentaire et, dans le cadre de l'interdegrés, entre un enseignant de collège et un enseignant du premier degré.

2.2.1. Intervention conjointe de deux enseignants sur une séquence de classe : l'importance de la réflexion et du travail préparatoires

Les interventions conjointes de deux ou plusieurs enseignants sur une même séquence de classe doivent se traduire par des réels impacts sur le travail et la réussite des élèves : renforcer le travail personnel des élèves en levant plus rapidement les blocages lors des activités ou en relançant la réflexion sans apporter de réponse toute faite, aider à surmonter les difficultés, permettre une différenciation pédagogique, etc.

Lorsque sont apparus des personnels supplémentaires, professeurs référents et assistants pédagogiques au moment de la mise en place des RAR, puis plus récemment le maître supplémentaire dans le premier degré, les réflexions sur la co-action (co-présence, co-animation, co-intervention, co-enseignement, co-observation, co-évaluation, etc.) se sont multipliées dans les réseaux et des séminaires académiques « éducation prioritaire » ont été consacrés à cette question. De fait, et l'ensemble des observations que la mission a réalisées dans les classes le confirme : le co-enseignement ne s'improvise pas. Il n'est une réelle plus-value que lorsque les professeurs y ont été réellement formés, la sensibilisation étant insuffisante dans ce domaine²¹. La formation et la préparation des séances sont l'occasion de temps communs de travail, indispensables à la mise en œuvre de ce dispositif²² et dont les professeurs ressentent d'ailleurs grandement le besoin : quand il

²¹ Et même parfois contre-productive, notamment dans le cadre de la co-observation, les enseignants ne voyant pas toujours sur quoi peuvent déboucher concrètement les observations qu'ils ont menées. C'est pourquoi, il est important d'identifier des focales d'observation, de mobiliser en amont les représentations des professeurs sur l'enseignement qu'ils vont observer et de confronter en aval ces représentations aux réalités.

²² Rapport conjoint IGEN - IGAENR n° 2014-031, *Le dispositif "Plus de maîtres que de classes" : projet et mise en œuvre pédagogique*, juin 2014 p. 58.

est efficace, il « est le produit d'une réflexion partagée en amont (vision claire des objectifs à atteindre, connaissance des besoins des élèves), d'un ajustement réciproque des conduites au cours de la séance, de la recherche d'une optimisation du temps d'enseignement pour chacun des élèves. »²³.

Dans les réseaux que la mission a visités, les formations reçues, celles consacrées spécifiquement au « maître supplémentaire » pour le premier degré comme celles visant à accompagner la co-animation en interdegrés, ont contribué à augmenter et améliorer la réflexion sur la difficulté scolaire, notamment sur la possibilité de traiter cette difficulté au sein même de la classe, grâce à une réflexion sur les objets de travail, sur les champs d'intervention de chacun des enseignants intervenants, sur les diverses formes de co-interventions pédagogiques possibles. Pour exemple, dans un réseau, la formation sur le rôle du maître supplémentaire, qui a permis de faire réfléchir aux différents scénarii de co-intervention et de comprendre ceux qui sont les mieux adaptés aux besoins repérés, a fait considérablement évoluer les choix des enseignants. Ainsi par exemple, dans une des écoles visitées, une tendance se dégage assez nettement : celle d'une forte progression des cours en tandem et une diminution sensible des situations d'enseignement en parallèle dans des locaux séparés.

2.2.2. La co-intervention dans le second degré : un dispositif qui reste encore l'affaire de quelques enseignants, des objectifs et des enjeux qui ne sont pas toujours bien définis

Dans le second degré la plupart des expériences de co-intervention poursuivent un double objectif : amener les enseignants à « dépasser le cadre de leur discipline » et permettre aux élèves de développer des compétences d'entraide, de coopération, voire de tutorat. Très souvent, les équipes enseignantes évoquent des objectifs de différenciation pédagogiques et ces co-interventions se font dans le cadre de séances d'accompagnement personnalisé ou encore dans le cadre de projets. L'investissement des enseignants impliqués dans ces dispositifs de co-présence est très important. Ils apprécient ces co-interventions qui leur permettent, disent-ils, de mieux suivre les élèves en difficulté et de donner plus de sens aux situations de travail en convoquant les apports complémentaires de plusieurs disciplines. Les élèves sont heureux d'avoir deux enseignants à leur disposition pour les aider. Pour exemple²⁴, dans l'un des collèges visités, le choix a été fait depuis deux ans de mettre beaucoup de moyens sur la co-animation. Ce projet relève d'une décision des pilotes pour la première année, suivie d'une demande forte des enseignants (80 % d'entre eux après un bilan très positif) pour la deuxième, mais également d'une opportunité (utilisation des heures récupérées à la suite d'une suppression au dernier moment d'une classe de 5^{ème}). Les approches sont variées :

- dédoublement, mais avec début et fin de la séance de manière collective : le choix est motivé par la nature de l'activité (travail d'écriture, travaux de groupe bruyants, travaux demandant du temps) ;
- co-intervention dans la même salle dans le cadre d'un travail difficile à réaliser de manière à être plus présent aux côtés des élèves ;
- co-présence pour croiser les regards afin d'observer l'évolution de deux classes de 4^{ème} ;

²³ *Ibid.*, p. 43.

²⁴ Ces exemples correspondent à des situations observées par la mission et se veulent représentatifs de la diversité des pratiques issues de la réflexion des équipes.

- co-intervention pluridisciplinaire physique - anglais. La mission a observé une de ces séances consacrées à la mécanique du mouvement dans une classe de 3^{ème}. Les professeurs utilisent des extraits vidéo en anglais (fiction et documentaire). Le thème est introduit par le professeur de physique et les films sont exploités par le professeur d'anglais. Le travail en petits groupes avec différenciation facilite la gestion de la classe. Les élèves font spontanément en anglais des exercices proposés dans le manuel de sciences physiques.

Dans un autre des collèges visités, c'est tout un projet qui a été conçu suite au constat fait par les équipes du manque d'efficacité des différents dispositifs testés pour l'accompagnement personnalisé. L'objectif affiché est de « *tester, pour le cycle 3, un dispositif qui repose sur une réelle pluridisciplinarité* ». La thématique retenue est celle du temps car elle permet des accroches dans différentes disciplines. Plusieurs enseignants de collège sont concernés (lettres, histoire - géographie, mathématiques, sciences) ainsi qu'un maître supplémentaire, mais il n'y a pas toujours de co-intervention, la collaboration entre enseignants pouvant se limiter à échanger des pistes de travail. La co-animation de certaines séances par un enseignant du secondaire et un maître supplémentaire est particulièrement pertinente : elle renforce la continuité de sens entre les écoles et le collège pour les élèves et elle permet aux professeurs de porter un regard critique conjoint pouvant déboucher sur une analyse partagée de ce qui est fait.

Ailleurs, c'est un co-enseignement entre le professeur de lettres et le professeur documentaliste qui a été mis en œuvre sur une durée de six semaines dans le cadre d'un projet de « bibliothèque sonore » en 6^{ème}. Ce projet fait particulièrement sens pour les élèves car ils participent à un travail collectif et leurs productions seront pérennes. L'objectif est de réaliser une bibliothèque sonore constituée par les enregistrements réalisés dans le cadre du projet. Les élèves travaillent en binômes, la tâche consistant à s'approprier un texte écrit et à l'oraliser pour mettre en évidence les effets de sens que les élèves y ont vus. Les élèves sont également impliqués dans la réflexion sur les critères de réussite. Les compétences travaillées sont identifiées et des échelles descriptives à quatre niveaux sont définies. Dans cette situation, la co-intervention est au service d'un projet motivant et permet un meilleur accompagnement du travail autonome de chaque binôme.

Dans un autre réseau préfigurateur, les dispositifs de co-intervention sont également utilisés par les équipes pédagogiques pour faire vivre des séances d'enseignement moral et civique (EMC). Les séances sont co-animées par un enseignant d'histoire - géographie et par un professeur référent du premier degré. Elles s'inscrivent dans le cadre d'un projet annuel autour des droits de l'enfant porté par l'ensemble de l'équipe pédagogique, projet aboutissant à un spectacle de fin d'année. La co-intervention prend des formes variées, de l'assistance et du soutien aux groupes en difficulté à une réelle conduite partagée de la séance, chaque enseignant menant une ou plusieurs séquences en alternance. La motivation des élèves est forte et leur activité soutenue tout au long de la séance. Toutefois, les impacts réels de ces dispositifs sur leur réussite est bien difficile à évaluer.

Par ailleurs, l'on ne peut que constater de fortes disparités de positionnement des enseignants vis-à-vis de ces interventions conjointes. À titre d'exemple, l'histoire du travail collaboratif autour d'un dispositif ressource dans l'un des collèges REP+ préfigurateur visité est intéressante car révélatrice de la nature des freins au recours plus fréquent à la co-présence. Dans ce collège, la réflexion des équipes est ancienne sur la façon de gérer les élèves perturbateurs sans externaliser le problème en les excluant de la classe. Il y a quelques années, un dispositif ressource a été élaboré avec notamment pour objectifs de « *mieux diagnostiquer pour mieux comprendre* » et d'« *ouvrir les*

portes : être plusieurs dans la classe ». Plusieurs enseignants constituent ce dispositif ressource ; ils peuvent être sollicités au cours de l'année à la demande des professeurs de l'établissement. Ces enseignants - ressources assistent alors à des séances de cours, focalisant leur regard sur l'élève concerné afin d'établir un diagnostic précis des difficultés. Les observations réalisées sont analysées en équipe et il peut être proposé un tutorat de cet élève : un enseignant du dispositif ressource assiste, pendant une période limitée, à certaines séances aux côtés de l'élève et lui apporte aide et soutien. Ce dispositif a fonctionné plusieurs années et donnait satisfaction sur le plan de la gestion de classe, mais montrait aussi ses limites. Après une mise en suspens l'an passé, il est repensé dans le cadre de l'élaboration du projet de réseau. Un tel dispositif pourrait présenter un grand intérêt pour le travail pédagogique collaboratif au sein des équipes d'enseignants si les observations réalisées portaient également sur la dimension pédagogique (démarche, mise en activité des élèves, consignes, etc.). Lorsque cette piste est évoquée en réunion, les échanges s'animent, certains enseignants refusant catégoriquement qu'« un autre enseignant entre dans leur classe pour les juger ». On mesure bien là tout le chemin qu'il reste à parcourir pour aboutir à une réflexion pédagogique centrée sur la réussite des élèves qui implique l'ensemble de l'équipe pédagogique.

2.2.3. Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : un dispositif apprécié des équipes qui permet une réelle plus-value pédagogique s'il est réfléchi et occasionne des temps collectifs d'analyse

Dans l'école élémentaire, la co-présence peut se faire entre l'enseignant de la classe et un maître supplémentaire, entre l'enseignant de la classe et un maître E, ou encore entre l'enseignant de la classe et un enseignant de maternelle libéré sur un temps de sieste, etc.

Elle se décline, comme au collège, selon des modalités très variées : de la poursuite d'une simple externalisation, la prise en charge d'un groupe de niveau, à un réel travail sur la différenciation pédagogique au sein de la classe au service des apprentissages des élèves. L'action des maîtres supplémentaires se focalisent souvent sur un niveau au cours d'une année scolaire (CM2, CE2, CP, GS plus rarement). Leur intervention peut cibler des séquences qui exigent une attention soutenue des élèves, qui ont pour objectif de faire réaliser un travail individuel, etc.

Le dispositif « plus de maîtres que de classe » est apprécié des équipes enseignantes qui y voient la possibilité renforcée d'être au plus près des besoins des élèves pour une meilleure mobilisation de leurs capacités et pour un accompagnement individualisé. Et la flexibilité du dispositif constitue un atout qui permet de répondre au mieux aux besoins des équipes enseignantes.

Dans l'un des réseaux préfigurateurs observés, un maître supplémentaire est à disposition d'une école de dix classes sur toute la semaine. Les modalités de ses interventions sont repensées à la fin de chaque période et décidées lors des temps de concertation à partir de l'identification des besoins de chaque élève. L'impact positif sur les apprentissages des élèves de CE2 est nettement perceptible. Un dispositif passerelle en CE1, assuré par le maître supplémentaire, a ainsi permis l'an passé de permettre à des élèves très fragiles de rattraper rapidement leur retard dans le domaine de la lecture et réintégrer le groupe classe. Certains de ces élèves ont continué à bénéficier de ce dispositif passerelle pour pallier leurs difficultés dans d'autres domaines, mais le choix a été fait par l'équipe de ne pas suivre systématiquement ces élèves jusqu'à la fin du CE1. Le maître supplémentaire est également mobilisé pour du tutorat destiné à des élèves de CP après les vacances de printemps. Les équipes s'interrogent maintenant sur ce qui pourrait permettre de faire perdurer cette plus-value au CM et au collège. Dans une école d'un réseau d'une autre académie, les enseignants rencontrés

disent que les élèves, qui sont actuellement en CE2 et qui ont bénéficié en CE1 du maître supplémentaire intervenu de façon massée sur le nombre et la production écrite, éprouvent beaucoup moins de difficulté dans l'apprentissage de la numération et dans la production d'écrits.

La mission de maître supplémentaire demande un investissement important. La formation et l'accompagnement des maîtres supplémentaires constituent une préoccupation nécessaire si l'on veut permettre à ce dispositif de prendre tout son sens. C'est pourquoi, dans l'une des académies visitées, les conseillers pédagogiques de circonscription travaillent ensemble au niveau départemental avec les maîtres supplémentaires sur l'analyse conjointe de séances et la co-préparation des séances. Par ailleurs, un chercheur est intégré à ce dispositif de formation et d'accompagnement. Dans une autre académie, la priorité de positionnement des maîtres supplémentaires est fixée sur le CE2 et un dispositif recherche - action a été mis en place. Ailleurs, les professeurs du premier degré et les professeurs du collège qui pratiquent la co-intervention interdégradés dans les écoles et en 6^{ème} bénéficient d'une formation filée accompagnée par l'ESPE.

Dans certains réseaux les directeurs souhaiteraient que les RASED soient également associés au travail collaboratif réalisé avec les maîtres supplémentaires et qu'ils puissent intervenir conjointement avec le maître supplémentaire.

Les séances en co-animation réalisées par des professeurs formés montrent que sont mises en œuvre dans les classes des pratiques favorables aux apprentissages :

- des *scenarii* pédagogiques²⁵ favorisant « le langage d'évocation »²⁶ ;
- une différenciation pédagogique permettant de prendre en charge au sein même de la classe les élèves qui éprouvent des difficultés moyennes en leur proposant des supports spécifiques et une aide individualisée sans les couper du reste de la classe : ainsi, dans une école, l'ensemble des élèves de la classe de CP observée sont invités à formuler une phrase pour décrire l'image affichée au tableau. L'enseignant corrige, réajuste, puis recueille la phrase d'une élève et la fait compléter par ajout de mots. Les élèves comptent les mots et dans le même temps, en vue de la production écrite, l'enseignant trace des « bateaux » au tableau pour faire visualiser le nombre de mots et attire l'attention des élèves sur les pièges ou les difficultés. Les élèves sont ensuite invités à écrire la phrase dans le cahier du jour. Le petit groupe d'élèves en difficulté qui travaille avec le maître supplémentaire au cœur de la classe – et non dans un atelier à l'écart – dispose, détail qui a son importance dans le cadre d'un dispositif d'aide, d'un petit tableau blanc, support de travail plus grand que le cahier du jour et permettant d'effacer aisément les erreurs au moyen d'un tampon, avec des cases bien différenciées (rouges et jaunes) pour chaque mot. Après un quart d'heure d'écriture, on corrige collectivement ;
- une différenciation pédagogique où les élèves en grande difficulté sont pris en charge par le maître supplémentaire au sein de la classe mais à l'écart des autres élèves dans un atelier à part : par exemple, la classe de CP observée travaille à comprendre le sens de l'addition à partir d'un jeu de l'oie. Les élèves pris en charge par l'enseignant titulaire sont en équipe et disposent d'un support tandis que les quatre élèves qui sont avec le

²⁵ Cf. pp. 22-23.

²⁶ Rapport conjoint IGEN - IGAENR n° 2006-076, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, octobre 2006, pp. 67-68.

maître supplémentaire travaillent individuellement, chacun ayant son support et une ardoise pour s'aider.

2.2.4. Le travail en co-action au sein du réseau : une démarche qui reste l'affaire de quelques enseignants seulement

Le travail en co-action au sein du réseau est celui qui facilite la connaissance du parcours des élèves : il permet de réfléchir à la progressivité des apprentissages, à leur mise en cohérence au sein d'une même discipline mais également de manière transversale²⁷, à son utilité pour travailler les représentations erronées. C'est la raison pour laquelle :

- les équipes tiennent aux dispositifs permettant à des professeurs de collège d'intervenir, sous des formes diverses, dans le premier degré ;
- les concertations interdegrés, quand elles existent de façon régulière et structurée, sont plébiscitées par les professeurs qui affirment « *apprendre beaucoup au contact des enseignants de l'autre degré* ».

La mission a constaté, en outre, que beaucoup de réseaux ont désormais conscience que l'interdegrés ne se limite pas à la liaison CM2 - 6^{ème} ou à la liaison GS / CP, les interventions des professeurs de collège pouvant aller jusqu'à la maternelle et les concertations être mises en place d'un cycle à l'autre.

A contrario, il est tout à fait frappant que dans les réseaux où l'interdegrés ne vit pas ou ne vit que pour une poignée de professeurs concernés, les enseignants ne perçoivent pas que la participation à l'enseignement dans l'autre cycle enrichira leur connaissance des élèves ainsi que leurs propres pratiques en les faisant réfléchir de façon concrète à la progressivité des apprentissages. La mission a, en effet, rencontré des professeurs à ce point accaparés par les difficultés et les urgences quotidiennes que leur « *priorité n'est pas de travailler avec le premier degré* » et qu'ils se referment sur eux-mêmes, leur discipline et leur collège.

2.3. Une réflexion et une évolution des pratiques pour une école qui coopère utilement avec les familles

Dans les REP+, l'implication des parents est perçue par toute l'équipe éducative comme une nécessité, mais elle peine à évoluer malgré les dispositifs mis en œuvre. C'est tout le poids des représentations respectives de l'école et des familles qu'il s'agit de lever. Si la communication avec les parents évolue favorablement dans le premier degré, elle reste plus difficile dans les collèges malgré la multiplication des temps de rencontre. L'un des obstacles majeurs identifié est la difficulté qu'ont les familles pour appréhender l'ensemble des enseignants de leurs enfants comme une réelle équipe pédagogique. Si le professeur principal est bien perçu comme « *le représentant de l'ensemble de ses collègues* », les parents reçoivent des discours variés de la part des différents enseignants, avec l'impression que chacun a finalement ses propres codes. La perception est donc celle de différentes individualités qui portent un regard pluriel sur leurs enfants, pluralité dont il leur est difficile, voire impossible, d'établir une synthèse claire. Quant au parcours d'apprentissages des élèves, dans ce contexte il ne fait actuellement pas sens pour les familles.

²⁷ Cf. *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, rapport conjoint IGEN - IGAENR n° 2006-076, octobre 2006, p. 88.

La présence des parents dans les écoles est en augmentation dans plus de la moitié des réseaux préfigurateurs visités : réussite de dispositifs comme le « café des parents » ou encore « ouvrir l'école aux parents », effet positif de la scolarisation des moins de 3 ans pour familiariser les familles avec l'école, etc. Néanmoins les équipes reconnaissent qu'elles peinent encore à leur faire partager les enjeux en termes d'apprentissages et d'évaluation. De leur côté, les parents rencontrés tiennent à signaler que l'investissement encore insuffisant des familles n'est pas toujours synonyme de désaffection, comme ont tendance à le croire les équipes. Beaucoup de familles délèguent à l'École, et tout particulièrement au collège, des responsabilités qu'elles croient appartenir à l'institution – tel est le cas, par exemple, de l'aide aux devoirs –, quand d'autres ne voient pas la nécessité de rencontrer à nouveau des enseignants qu'ils ont déjà rencontrés les années précédentes.

2.3.1. Des exemples d'actions pour faciliter le dialogue et aider les parents à s'appropriier les codes de l'École

Les temps de pondération institutionnalisés dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire ont permis d'offrir plus de temps aux équipes pour les relations avec les parents et les partenaires de l'École. Les réseaux visités par la mission ont mis en place des actions variées, issues d'une réflexion collective des équipes éducatives et, la plupart du temps, en concertation avec les parents présents dans les diverses instances des écoles et du collège. Ainsi certains projets de réseaux évoquent :

- la mise en place d'ateliers de devoirs parents / enfants pour le cycle 3 ;
- un travail sur le langage de l'école et le décryptage des outils de communication (carnet de correspondance, bulletins, ...) ;
- des formations pour « valoriser et accompagner le rôle de parent d'élève ».

Dans l'un des réseaux préfigurateurs visités, l'équipe éducative a mené un intéressant travail d'autoévaluation dans le domaine de la communication avec les parents en s'appuyant sur le référentiel de l'éducation prioritaire. Plusieurs mesures ont été identifiées comme pertinentes pour mieux faire appréhender les codes de l'École par les familles :

- expositions et présentations des travaux des élèves qui sont autant d'occasions d'échanges entre les enseignants et les familles ;
- entretiens personnalisés avec les parents en amont des rentrées en PS, CP et 6^{ème} ;
- journées portes ouvertes et, plus innovant, classes ouvertes en activité ;
- actions d'informations et d'échanges avec les parents pour aider leurs enfants au quotidien et comprendre le parcours scolaire dans sa globalité.

Parallèlement l'équipe s'est attachée à identifier les progrès qu'il restait à faire pour tenter de lever les freins : la formation de l'équipe éducative à la communication avec les parents et la formation des parents sur les fonctions des diverses instances.

Dans plusieurs des réseaux visités, des dispositifs « ouvrir l'école aux parents » sont mis en place avec les partenaires de l'École (associations, collectivités territoriales). Outre l'apprentissage de la langue française visant le niveau A1, ces ateliers abordent des questions de société qui permettent aux parents de mieux s'approprier les valeurs de la République, les codes de l'École, ses exigences et

son fonctionnement. Lorsque ces ateliers ont lieu dans les locaux mêmes de l'école, c'est une occasion pour les parents de mieux la connaître. Les réussites des élèves sont présentées dans des cahiers tout à la fois sous forme de symboles et de compétences énoncées littéralement et elles sont illustrées par des photos prises par les élèves eux-mêmes lors des activités. L'appropriation par tous les parents en est facilitée.

C'est dans la diversité et la complémentarité des actions menées dans le réseau que se trouvent les clés d'un progrès significatif de l'appropriation par les parents des codes de l'École.

Néanmoins, une coopération école / familles vertueuse pour la réussite des élèves nécessite que l'on forme les enseignants, notamment pour leur permettre de comprendre les modalités de fonctionnement social liées à d'autres univers que le leur. Dans cette perspective, certains réseaux proposent systématiquement aux enseignants arrivant dans leur établissement des rencontres avec les associations de quartier. D'autres offrent des formations à « la communication avec les parents d'élèves ».

2.3.2. La nécessité de faire évoluer les outils de communication avec les familles

Les parents attachent beaucoup d'importance aux résultats des évaluations et aux bilans de compétences de leurs enfants. Toutefois, souvent trop denses et trop détaillés, les outils utilisés actuellement pour la communication école - parents dans ce domaine ne font bien souvent pas sens pour eux, même accompagnés des explications de l'enseignant lorsque ces bilans sont remis en main propre. Un juste équilibre doit être recherché entre un outil d'expert et un outil de communication qui soit clair et accessible à toutes les familles. Par ailleurs, l'absence de traduction des documents remis aux familles qui ne maîtrisent pas le français et qui peuvent être nombreuses en REP+ ne facilite pas la communication.

C'est pourquoi, permettre aux parents de mieux s'approprier les bilans de compétences de leurs enfants est un enjeu que tous les projets des réseaux préfigurateurs visités mentionnent. Aussi, dans plusieurs écoles, les temps de concertation ont été utilisés pour formaliser des livrets de réussites ou des livrets de progrès en maternelle et au CP et faire aboutir leur mise en œuvre. Ces livrets permettent incontestablement une meilleure appropriation par les familles de l'évaluation de leurs enfants car leur lecture ne nécessite pas de s'approprier un langage pédagogique spécifique. Cette pratique, très pertinente, est particulièrement appréciée des parents et gagnerait à s'étendre à d'autres niveaux du premier et du second degré. De la même manière, les réflexions des équipes éducatives menées actuellement sur la définition de niveaux de maîtrise des compétences pour faire vivre les nouvelles logiques de cycle devront intégrer l'exigence de leur appropriation par les familles.

2.3.3. La scolarisation des moins de trois ans

La « scolarisation des moins de trois ans » est une mesure qui se traduit d'ores et déjà par un saut qualitatif dans le domaine des apprentissages, saut qui est perçu clairement par les équipes pédagogiques lorsque des classes de toute petite section de maternelle (TPS) sont installées. Dans certains réseaux préfigurateurs, des groupes de suivi ayant pour objectif d'évaluer les impacts de cette mesure ont été installés. Leurs premières analyses, après deux voire trois ans de fonctionnement de ces TPS, pointent notamment le gain en sérénité et en confiance des familles, une plus grande présence des parents dans les actions et les temps d'échanges proposés (cafés des parents, etc.) et dans les instances de l'école. Dans la plupart des réseaux, on observe une

augmentation régulière du nombre d'enfants inscrits, le frein au développement de cette mesure résidant parfois dans le manque de locaux disponibles.

2.4. Résumé de la partie 2

L'enseignement explicité

- une formation indispensable pour une prise de conscience du poids des implicites dans les activités proposées aux élèves, les consignes et les évaluations ;
- une préoccupation majeure dans le premier degré et des formations qui commencent à se traduire par une évolution des pratiques de classe et d'évaluation ;
- une thématique dont commencent à s'emparer les conseils école - collège ;
- encore trop peu de formations des enseignants du second degré dans ce domaine.

La prise en charge d'une classe conjointement par deux enseignants : une pratique qui se développe

- une pratique efficace à certaines conditions : préparation par les deux enseignants – objectifs bien identifiés – analyse réflexive – modalités non figées ;
- une pratique courante dans le premier degré qui implique souvent le maître supplémentaire et qui est porteuse d'effets positifs sur les apprentissages des élèves ;
- une pratique qui peine à s'instaurer dans le second degré et qui rencontre encore des réticences fortes ;
- une pratique souvent limitée à des temps particuliers (accompagnement personnalisé, gestion des élèves perturbateurs, projets) dans le second degré.

Une communication avec les familles sur les apprentissages et les bilans de compétences des élèves qui est perçue comme une nécessité, mais qui doit encore évoluer

- des parents que l'on fait venir dans les écoles pour leur faire connaître la vie de l'école et de la classe, mais des équipes enseignantes qui peinent à partager avec eux les enjeux des activités et des évaluations sur les apprentissages ;
- une évolution des outils de communication et des bilans de compétences : des livrets de réussite en maternelle et au CP qui sont généralement bien conçus et qui font sens pour les enfants et les familles ;
- un temps de concertation qui a permis l'élaboration de ces outils et qui permet une analyse et des retours sur expérience.

3. La formation pédagogique des autres acteurs de l'éducation prioritaire

3.1. La formation pédagogique des pilotes : une indispensable formation collective qui n'est actuellement pas mise en œuvre, à quelque niveau que ce soit

Deux ans après la refondation de l'éducation prioritaire, c'est également la question de la formation pédagogique des pilotes (principal et adjoint, IEN et IA-IPR référent) qui est au cœur des

préoccupations. Pour des raisons diverses (méconnaissance de l'éducation prioritaire ; « *nous faisons deux métiers : un que l'on connaît, principal de collège, l'autre, pilote de REP+, qu'on ne nous a pas appris à faire* », a-t-on par exemple entendu, et cette constatation est tout à fait transférable aux IEN et IA-IPR référents ; etc.), les pilotes disent être souvent dans la difficulté pour piloter pédagogiquement cette refondation, notamment :

- pour poser un diagnostic de réseau, qui demande que l'on croise les regards et les points de vue ;
- pour poser un diagnostic fin sur les besoins des enseignants ou les aider à en poser un, et ce parce que les pilotes eux-mêmes peuvent manquer de connaissances pédagogiques fines sur le traitement de la grande difficulté ;
- pour proposer des contenus dans les temps de formation et de concertation et construire ces contenus de manière à avoir une formation cohérente, inscrite dans la durée.

Cette année, non seulement les pilotes eux-mêmes, mais aussi les correspondants académiques REP+ et les DASEN ou DAASEN en charge de l'éducation prioritaire dans leur département le disent explicitement : au-delà des informations qu'ils reçoivent, ils ont tous besoin qu'on les ressource, qu'on les outille pédagogiquement pour nourrir et mettre en place cette refondation. Ce constat est plus sensible quand ils n'ont pas de « culture » de l'éducation prioritaire, comme c'est le cas de pilotes que la mission a pu rencontrer, IEN faisant fonction ou IEN et chef d'établissement dont c'est la première année dans leur fonction.

C'est pourquoi, dans un des départements visités, un conseil pédagogique départemental a été mis en place. Instance de concertation dont l'ordre du jour et l'animation sont portés par le DASEN et les coordonnateurs de bassin, avec l'appui de l'IEN adjoint et des inspecteurs du second degré référents d'établissement, il vise à mutualiser les réflexions et les pratiques en vue d'outiller pédagogiquement les personnels d'encadrement pour l'accompagnement des réformes du système éducatif. Il associe l'ensemble des personnels de direction, les IEN premier degré, les inspecteurs du second degré référents d'établissement²⁸. Dans plusieurs académies visitées, la professionnalisation des IA-IPR référents est au cœur de l'action des correspondants académiques pour l'éducation prioritaire :

- une charte de l'IA-IPR référent ou des lettres de mission existent ;
- les IA-IPR qui entrent dans la fonction de référent d'un REP+ se voient proposer une formation de deux jours en début d'année ;
- des ressources sont envoyées aux IA-IPR qui ont besoin d'apports théoriques.

La mission a pu observer également dans l'une des académies visitées que les pilotes et les coordonnateurs de réseau ont bénéficié de quatre journées de formation pour travailler sur les passerelles à établir entre refondation de l'éducation prioritaire et réforme de la scolarité obligatoire.

²⁸ Ont été traités dans ce CPD des thèmes comme la maîtrise de la langue, l'histoire des arts, les actions éducatives, l'accompagnement personnalisé, le travail en petits groupes, les programmes du cycle 3 etc.

3.2. La formation pédagogique des formateurs REP+ : une formation nationale pertinente qui se décline de façon très variée dans les académies

Parallèlement, les formateurs REP+ ont reçu, de leur côté, une formation nationale unanimement saluée. Elle leur a fait acquérir :

- une vraie profondeur de réflexion et un bagage solide de savoirs savants que beaucoup d’entre eux ne possédaient pas encore ;
- la capacité à travailler ensemble : dans les académies à fort taux d’éducation prioritaire, ils forment désormais une véritable équipe qui pense le son travail collectivement ;
- la capacité à diagnostiquer finement les besoins des réseaux ;
- la capacité à proposer des formations adéquates et de les monter.

Autant de connaissances et de compétences qu’il leur a fallu s’approprier pour pouvoir être opérationnels.

Ces formations nationales ont été parfois complétées par des formations académiques dont les formateurs REP+ rencontrés ont également salué la qualité. Dans l’une des académies visitées, qui dispose depuis plusieurs années d’un « groupe d’appui pédagogique », les formateurs REP+ ont bénéficié de quatre jours d’une formation centrée sur la gestion de l’hétérogénéité des élèves, l’accueil des néo-titulaires, la production de ressources mutualisables. Ces formateurs REP+ se réunissent une fois par mois, préparent collectivement les modules de formations qu’ils proposent dès que de besoin, ont créé une plate-forme leur facilitant ce travail collectif. Par ailleurs, cette même académie a fait le choix d’utiliser une partie de ses crédits formation pour l’achat de ressources didactiques à destination des formateurs REP+.

Forts des formations nationales et académiques reçues, les formateurs sont à même de convoquer les apports de la recherche pertinents pour concevoir les formations qu’ils proposent aux équipes. Toutefois, la mission a pu constater que, dans quelques réseaux, les équipes enseignantes regrettaient de n’avoir pas eu de formations spécifiques avec les formateurs REP+. Des éléments de contexte peuvent expliquer cette situation : outre le temps qui leur a été nécessaire pour s’approprier tout ce qu’ils ont reçu en formation nationale, ces formateurs ont été mobilisés, dans certaines académies, quasi exclusivement pour la réforme du collège. Certains d’entre eux ont indiqué avoir été déstabilisés par cette situation, mais plusieurs reconnaissent que les interventions réalisées cette année leur ont donné du recul et des éléments de réflexion qui leur seront utiles pour les formations qu’ils auront à réaliser en 2016-2017 dans le cadre de l’éducation prioritaire, et notamment des REP+.

3.3. La difficulté de faire travailler ensemble pilotes et formateurs REP+

La formation nationale dispensée aux formateurs REP+ n’ayant pas eu d’équivalent pour les pilotes de réseau, on observe souvent sur le terrain un net décalage entre l’appropriation de la dimension pédagogique de la réforme par les uns et les autres.

Les situations sont très contrastées cette année dans les REP+ préfigurateurs visités. Dans certains, comme noté précédemment, les formateurs ont été sollicités mais n’ont pas pu intervenir car ils

étaient entièrement mobilisés sur la réforme du collège. Dans d'autres réseaux, les formateurs ne sont pas sollicités, voire ignorés :

- les formateurs REP+ ne sont invités à travailler ni avec les enseignants ni avec les pilotes pour diagnostiquer les besoins ; leur possibilité d'ajuster leur offre de formation aux particularités des réseaux en lien avec des besoins clairement identifiés est ainsi empêchée ;
- les formateurs REP+ ont parfois le sentiment d'être utilisés par les pilotes comme des prestataires de service et quand on leur impose un format de communication d'une demi-journée, sur le mode descendant, les formateurs REP+ montent des formations dont ils ne sont pas satisfaits : ils les perçoivent comme un simple « saupoudrage », en déplorent le « manque de cohérence ».

Cette situation peut résulter de la persistance d'une vision très « descendante » du pilotage, et/ou d'un manque de réflexion sur la complémentarité des rôles et missions de chacun des acteurs de la formation et de l'accompagnement des équipes. La logique de réseau est alors encore à construire.

3.4. La formation de tous les IA-IPR : une formation indispensable pour aider à accompagner les équipes enseignantes de l'éducation prioritaire

La session de formation proposée par l'ESENSR lors de la première année de refondation avait mis en évidence la méconnaissance par la quasi-totalité des IA-IPR stagiaires des questions concernant l'éducation prioritaire. Cette journée de formation avait d'ailleurs été fortement saluée et il avait été demandé qu'elle soit à l'avenir reconduite, ce qui ne s'est pas produit cette année. La mission ne peut que le regretter.

Les académies à fort taux d'éducation prioritaire commencent à avoir la conscience de cette nécessité. C'est pourquoi l'une d'entre elles propose aux IA-IPR et IEN stagiaires, dans le cadre de leur formation, une journée dans les REP+ pilotée par le correspondant académique en charge de l'éducation prioritaire. Cette formation des IA-IPR sur les questions pédagogiques dans le contexte spécifique de l'éducation prioritaire contribuera à impulser et renforcer leur implication dans les réseaux. La mission a parfois eu écho du fait que les formateurs REP+ pourraient se substituer aux IA-IPR pour l'accompagnement des équipes, dans le cadre notamment de la mise en œuvre de « réseaux auto-apprenants », ce qui témoigne d'une méconnaissance de l'importance et de la spécificité de l'accompagnement par les IA-IPR. En effet, dans les REP+ tout particulièrement, cet accompagnement des équipes pédagogiques par les IA-IPR est essentiel, non seulement pour ce qui est de la mise en œuvre de leur enseignement dans ce contexte spécifique, mais aussi, dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire, pour les aider à s'emparer au mieux des temps de concertation, à établir des diagnostics partagés, à identifier leurs besoins de formation, à développer analyse des pratiques et autoévaluation. C'est toute l'expertise pédagogique des IA-IPR qui est ainsi sollicitée au service de l'accompagnement des enseignants dans les REP+.

3.5. La formation des conseillers pédagogiques de circonscription intervenant dans les REP+ : une formation indispensable pour aider à accompagner les équipes enseignantes de l'éducation prioritaire

En effet, les CPC, qui sont amenés à intervenir dans les REP+ de leur circonscription et qui, dans certaines académies, ont été sollicités pour assurer des formations aux côtés ou à la place des formateurs REP+ dans le nouveau cadre des dix-huit demi-journées, n'ont bénéficié d'aucune formation inscrite dans le cadre de la refondation, ce qui n'est pas sans poser de problème, sans susciter de tensions. En tant qu'experts d'un territoire et experts en pédagogie, il est essentiel que les CPC puissent intervenir dans le cadre des formations REP+, de même qu'il serait pertinent de les associer au diagnostic des besoins des réseaux, mais il serait légitime qu'ils bénéficient également des formations nationales offertes aux formateurs REP+.

C'est bien l'intelligence collective et la complémentarité des compétences de chacun qui permettront la refondation pédagogique. Il faut donc aider ces différents acteurs à travailler ensemble²⁹ en commençant par les former et les faire réfléchir collectivement. C'est ce à quoi s'emploie, par exemple, la recherche action qui se met en place dans certaines académies :

- analyser le travail des pilotes dans la mise en place du réseau ;
- voir comment les formateurs REP+ travaillent dans le collège et les écoles : comprendre ce qui fait ou non l'efficacité des uns et des autres, définir l'impact qu'ils ont sur les néo-titulaires qu'ils ont pour mission d'accompagner tout particulièrement.

3.6. Résumé de la partie 3

Un travail pédagogique concerté au sein des réseaux qui peine parfois à s'établir faute

- d'une maîtrise par tous des enjeux pédagogiques de cette refondation,
- d'une bonne connaissance des rôles et spécificités des missions des différents acteurs de la formation et de l'accompagnement.

La nécessité de mettre en place une formation collective des pilotes, que ce soit au niveau national, au niveau académique ou au niveau départemental pour les aider à

- dépasser la difficulté qu'ils ont pour piloter pédagogiquement la refondation, afin que chacun s'approprie le référentiel de l'éducation prioritaire en tant qu'outil au service d'une démarche autonome de l'ensemble de l'équipe éducative ;
- amener les enseignants à s'inscrire dans une démarche collective permettant d'identifier des besoins de formation et d'accompagnement basée sur un diagnostic partagé demeure un enjeu dans la plupart des REP+ préfigureurs visités ;
- à impulser et à accompagner cette nouvelle démarche collective.

²⁹ On a, à ce propos, vu l'impact du passage de la mission IGEN quand elle se met autour de la table avec les uns et les autres pour résoudre ce problème. La médiation paraît essentielle et devrait porter ses fruits.

Des formations nationales appréciées par les formateurs REP+ mais, dans certaines académies, peu d'interventions cette année auprès des équipes des réseaux

– La satisfaction pour les formateurs REP+ d'avoir pu appréhender les enjeux pédagogiques de la refondation, s'appropriier le référentiel de l'éducation prioritaire, acquérir une posture d'accompagnement des équipes.

– Le regret d'avoir vu leurs interventions auprès des équipes de nombreux réseaux très réduites cette année, d'une part faute de sollicitation par les pilotes des réseaux qui n'ont pas toujours perçu la dimension pédagogique de la refondation et l'apport spécifique des formateurs REP+, d'autre part en lien avec le contexte de la préparation de la mise en œuvre de la réforme du collège qui les a mobilisés de façon exclusive parfois.

Une indispensable formation de tous les inspecteurs pour qu'ils puissent s'approprier les enjeux de cette refondation qui se veut avant tout pédagogique

Leur implication auprès des équipes est indispensable : ils sont à l'interface entre le pilotage et l'accompagnement des enseignants, auprès desquels ils ont une légitimité pédagogique reconnue.

Préconisations

AU NIVEAU DES RÉSEAUX

1. Construire des dispositifs de formation permettant d'aider les équipes à passer d'une logique d'actions qui s'empilent à une logique de réflexion pédagogique collective pour mettre en œuvre les parcours des élèves

Pour ce faire, il convient de :

- repenser les temps de travail collectif selon la méthodologie d'un protocole d'accompagnement³⁰ où s'articulent :
 - phase d'apports scientifiques qui peuvent être dispensés par des acteurs divers, des chercheurs aux professeurs eux-mêmes,
 - phase de transposition pédagogique et didactique pour la classe³¹, phase où le rôle des formateurs REP+ est incontournable,
 - phase d'analyse réflexive du travail réalisé en classe, phase où l'articulation des missions des formateurs REP+ et des IPR est à penser.
- rendre plus lisibles les rôles et missions des acteurs de la formation et de l'accompagnement ;
- mettre en cohérence les temps dévolus à la formation et les temps dévolus à la concertation ;

³⁰ Celui de la recherche-action, par exemple.

³¹ On a vu que cela pouvait prendre, par exemple, la forme d'observations croisées.

- concevoir les dispositifs de formation dans la durée, ce peut être une année ou davantage, ce peut être un cycle dans le cadre d'un suivi de cohorte, afin de ménager des allers-retours, particulièrement constructifs et efficaces ;
- penser ces dispositifs avec des contenus pédagogiques ciblés ;
- faire en sorte qu'ils permettent de produire des outils de travail pour améliorer le professionnalisme et construire la mémoire du réseau ;
- construire des vraies formations de réseau en ne se limitant pas à la liaison CM2 - 6^{ème} ou au seul cycle 3, mais en prenant en compte les trois cycles.

Dans cette perspective :

- réaffirmer la place et le rôle du conseil école - collège dans le domaine de l'accompagnement et de la formation des équipes enseignantes et éducatives : les temps d'échanges et de réflexion partagée doivent dépasser le simple « état des lieux » pour permettre la mise en œuvre d'une réelle démarche proactive aboutissant à des actions concrètes.

2. Favoriser le travail collaboratif et aider à l'évolution des pratiques pédagogiques

- développer les observations croisées préparées et analysées ;
- accompagner les enseignants dans une démarche de progrès basée sur l'autoévaluation collective des pratiques, notamment en faisant appel à la recherche action.

3. Développer les temps de travail collectif amenant les équipes à approfondir la réflexion et le travail sur :

- les échelles descriptives qui consistent notamment à définir des niveaux de maîtrise pour les diverses compétences et constituent un puissant levier pour l'évolution des pratiques dans le domaine de l'évaluation et de la continuité des apprentissages ;
- l'enseignement explicite, tout particulièrement dans le second degré où beaucoup reste à faire : si le travail sur l'enseignement explicite est engagé dans le premier degré et semble commencer à porter ses fruits au cœur même de la classe, beaucoup reste à faire au collège. Les programmes de français des cycles 3 et 4, écrits de manière à donner des pistes concrètes de travail sur la compréhension des écrits dans toutes les disciplines, ainsi que les travaux des chercheurs consacrés au premier degré³² doivent être une base pour construire les temps de formation et de concertation dans le second degré ;
- la place de l'oral dans les apprentissages et dans l'évaluation ;
- les compétences transversales (domaines 2 et 3 du socle commun : être autonome, savoir apprendre...) ;
- le travail personnel de l'élève.

³² On pense ici aux travaux de Pierre Péroz concernant l'impact du travail collaboratif en classe sur les apprentissages langagiers en maternelle, à ceux de Sylvie Cèbe sur le « racontage » dans le cadre de l'apprentissage de la compréhension en maternelle ainsi que ceux de Roland Goigoux dans le cadre de l'apprentissage de la lecture.

4. Donner à la co-présence tout son sens pédagogique

- en identifiant bien les objectifs visés au service de la réussite de tous les élèves ;
- en se donnant des indicateurs pour mesurer les impacts réels sur les apprentissages ;
- en menant cette réflexion dans le cadre d'un travail d'équipe sur les temps de concertation et de formation ;
- dans le premier degré, en confiant la fonction de maître supplémentaire à un professeur dont la légitimité est reconnue par ses pairs.

5. Mettre en place un « réseau formateur », dans la même logique que celle de l'« établissement formateur »³³

Pour ce faire :

- créer un vivier interne au réseau de personnes ressources, non seulement pour prolonger sur le terrain à l'intérieur de la classe le travail des inspecteurs et des formateurs REP+, mais aussi pour valoriser des compétences souvent ignorées et non mises en valeur³⁴ ;
- identifier les rôles et missions de chacun des acteurs pour faciliter l'identification des différentes personnes ressources dans le cadre de l'accompagnement et de la formation et ce, tout particulièrement, dans le second degré et en interdegrés ;
- apprendre aux équipes à s'emparer de la marge d'autonomie afin qu'elles s'engagent réellement dans une démarche proactive ;
- inciter et aider les enseignants à faire du référentiel de l'éducation prioritaire un véritable outil au service de leur réflexion et de la dynamique de leur démarche collective.

6. Coopérer avec les parents pour faciliter leur appropriation des codes de l'École

- en poursuivant la réflexion permettant d'aboutir à la conception d'outils de communication sur les apprentissages et les réussites des élèves, sur les bilans de compétences, qui soient clairs et accessibles à toutes les familles ;
- en envisageant une extension du principe des livrets de réussites ou de progrès à d'autres niveaux que l'école maternelle et le CP ;

³³ Cette question de la formation par les pairs revient régulièrement dans les échanges que la mission a eus avec les enseignants qui l'apprécient particulièrement mais il n'est pas toujours aisé, répondent les pilotes des réseaux, de trouver les personnes compétentes. Le collège d'un réseau d'une académie visitée, où le vivier de professeurs est stable et solide, a intégré au temps de concertation annuel une action obligatoire de tutorat, à destination d'un collègue ou d'un élève, par professeur. C'est, par ailleurs, dans cette perspective de « réseau formateur » que cette académie élabore pour chacun des réseaux une bibliographie de ressources et dispose de crédits pour l'achat de ressources didactiques à l'attention des professeurs.

³⁴ Dans les rencontres que la mission a pu faire avec les différents acteurs de l'éducation prioritaire, la question de la valorisation de compétences professionnelles pour enseigner en REP+ est revenue souvent : la piste de la certification a été à plusieurs reprises avancée, pratiquée observée, l'an dernier, lors du suivi de la refondation dans une des académies visitées.

- en développant les autoévaluations des pratiques enseignantes dans le domaine de la communication avec les parents d’élèves grâce au référentiel de l’éducation prioritaire.

AU NIVEAU DES ACADÉMIES

1. Mettre en place une formation pédagogique des pilotes dans les académies où elle n’existe pas encore et poursuivre les actions dans celles où l’on a commencé à expérimenter.

2. À l’instar des préconisations formulées plus haut sur la formation des professeurs dans les réseaux, construire cette formation des pilotes

- dans la durée, en accordant une attention toute particulière aux nouveaux pilotes et ce, chaque année ;
- en croisant phases d’apport et phases d’expérimentation sur le terrain ;
- sur un sujet annuel ciblé.

On pourra, par exemple, sur la thématique des observations croisées, organiser des séminaires académiques à l’attention des IEN, des IPR et des personnels de direction, filés sur une année pour que soit rendu possible le travail en inter session, avec des observations et des prises d’informations sur le terrain, du temps pour en tirer parti avec des chercheurs, des inspecteurs généraux, la DGESCO, etc.

3. Mettre en place la formation des IA-IPR et des CPC intervenant dans les REP+

4. Consolider la légitimité des formateurs REP+ et faire reconnaître l’expertise des acteurs de terrain

- en les aidant à ouvrir les portes des réseaux – ce qu’ils ne peuvent faire seuls –, par exemple en les présentant de façon officielle aux autorités en charge de l’éducation prioritaire dans les départements, aux pilotes des réseaux, aux CPC et maîtres formateurs, aux professeurs ;
- en pensant la construction de leur expertise : si jusqu’à présent les formations nationales ont été théoriques³⁵, centrées sur les apports de la recherche – et la mission a pu constater combien la chose était nécessaire –, il convient de rendre ces formateurs REP+ performants en leur donnant la possibilité de travailler collectivement les transpositions didactiques de ces apports ;
- en les professionnalisant de manière à constituer un réseau de compétences, ce que le second degré n’a jamais véritablement réussi à mettre en place. C’est alors la question de la certification qui se pose et de la place des formateurs REP+ au sein du réseau des professeurs formateurs académiques : à l’instar de la certification PFA qui désormais existe, il conviendra de créer une certification formateurs REP+.

³⁵ Le programme de la session de juin 2016 montre que les formations nationales de formateurs REP+ sont, à N+2, en train d’évoluer : aux interventions des chercheurs s’ajoutent des temps plus concrets, conçus à partir d’analyses de pratiques, d’« expériences réussies » de manière à identifier les facteurs de réussite et à repérer les points à travailler en priorité dans les académies.

5. Renforcer la valorisation du travail effectué par les équipes des REP+, en particulier dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme du collège,

- en les faisant intervenir dans les formations pédagogiques destinées aux professeurs qui n'enseignent pas en éducation prioritaire ;
- en diffusant des exemples de pratiques et de modalités de travail.

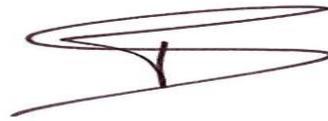
6. Renforcer le travail collaboratif des IA-IPR autour de l'IA-IPR référent

AU NIVEAU NATIONAL

Proposer une formation pédagogique à l'attention des pilotes de réseau, des inspecteurs et des CPC intervenant dans les REP+, sur le modèle de la formation offerte aux formateurs REP+



Monique DUPUIS



Marie-Laure LEPETIT

Annexes

Annexe 1 :	Liste des réseaux REP+ préfigureurs visités par la mission	45
Annexe 2 :	Exemple de déclinaison de l'axe 1 du référentiel de l'EP dans un projet de réseau	46
Annexe 3 :	Exemple d'accompagnement des équipes du premier degré pour une formation plus pertinente	47
Annexe 4 :	Charte des inspecteurs référents accompagnant les REP et REP+ de l'académie de Nantes	51
Annexe 5 :	Exemple de grille d'observation pour les visites croisées	54
Annexe 6 :	Accompagnement des professeurs néo-titulaires : un exemple de calendrier de formation.....	56

Liste des réseaux REP+ préfigurateurs visités par la mission

ACADEMIE	VILLE	RESEAU
Amiens	Amiens (80)	Etouvie
	Creil (60)	Gabriel Havez
	Saint Quentin (02)	Montaigne
Aix-Marseille	Carpentras (84)	Daudet
	Marseille (13)	Jean Moulin
		Quinet
Clermont-Ferrand	Clermont-Ferrand (63)	La Charme
Montpellier	Montpellier (34)	Les Escholiers de la Mosson
	Nîmes (30)	Diderot
Nantes	Angers (49)	Jean Lurçat
	Le Mans (72)	Costa Gavras
	Nantes (44)	Le Breil
Orléans-Tours	Blois (41)	Rosa Parks
	Châteauroux (36)	Rabelais
	Dreux (28)	Pierre et Marie Curie

Un exemple de déclinaison de l'axe 1 du référentiel de l'EP dans un projet de réseau

Axe 1. Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences.

Objectifs : donner plus de place à l'oral :

- l'oral pour structurer sa pensée et l'écrit
- l'oral pour favoriser ses apprentissages

Mise en œuvre :

* améliorer la production d'un oral scolaire :

- reprise de structures syntaxiques modèles ;
- dictée à l'adulte (production orale formalisée, individuelle ou collective, d'une phrase ou d'un court texte, précédant la trace écrite) ;
- récitation d'un texte appris par cœur (poésies, définitions...).

* favoriser les échanges entre les élèves :

- établir des rituels (la question du jour pour remobiliser les acquis et reformuler les connaissances, le bilan de fin de séance «Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?»...) ;
- faire reformuler la consigne par les pairs afin de s'assurer de sa compréhension par tous ;
- mettre en œuvre des projets (exposés, projet radio, théâtre, débat, intervention des élèves dans des classes de cycles différents) ;
- utiliser différents dispositifs (travail en binômes, en groupes, en demi-classe, en atelier...) et différents aménagements (îlots, coin regroupement...).

* enrichir le vocabulaire :

- harmoniser le vocabulaire des consignes (corpus commun) ;
- établir une progression ;
- réinvestir le vocabulaire appris en production orale (exemple : le mot du jour).

Indicateurs :

- État initial et suivi du taux d'élèves qui éprouvent des difficultés à l'oral
- Nombre d'enseignants qui évaluent l'oral
- Documents communs produits pour favoriser la pratique de l'oral

« Temps de travail en équipe et pour la formation dans les REP + » : un exemple d'accompagnement des équipes du premier degré pour une formation plus pertinente

Cette annexe présente un exemple d'accompagnement et de pilotage par l'IEN dans l'un des REP + préfigurateurs observés.

Annexe 3a – Amener les équipes à identifier leurs besoins de formation en fonction du projet d'école et du référentiel de l'éducation prioritaire

Document adressé par l'IEN à l'équipe pédagogique

École :
Objectifs de ces 9 jours : Prise de conscience de l'impact de nos gestes professionnels sur la réussite des élèves. Partage et analyse des pratiques et évolution de nos compétences professionnelles. Constructions d'outils collectifs et partagés pour la classe, pour l'école.
En lien avec le projet d'école et en rapport au référentiel de l'éducation prioritaire vous trouverez ci-dessous des axes d'amélioration pour l'équipe éducative / des leviers pour la réussite de nos élèves : Lire, écrire, parler pour apprendre dans toutes les disciplines : la place de l'oral, la relation lecture-écriture, dans le domaine de la langue écrite : l'implicite des textes, l'acquisition du lexique. Travailler les compétences qui donnent lieu à de fortes inégalités : capacités attentionnelles, de mise en mémoire, de relecture, de résolution de problèmes en mathématiques, les connaissances culturelles (culture humaniste et culture scientifique) Expliciter les démarches d'apprentissages pour que les élèves comprennent le sens des enseignements : l'enseignement explicite et les modalités qui rendent les actions efficaces. Mettre en œuvre des stratégies éprouvées dans les enseignements : l'usage du numérique, apprendre à comprendre, apprendre à apprendre La place de l'erreur, de l'évaluation des acquis et des progrès, le livret de compétences Le travail avec le maître surnuméraire : le co-enseignement, les conditions qui le rendent efficace. Agir sur le climat scolaire La relation école - famille : l'implication des familles, l'accueil des parents, l'explicitation de l'école

Axes de formation retenus par l'équipe pédagogique : formalisation de la demande à définir en termes de besoins, d'obstacles afin d'améliorer les réussites des élèves et de réduire les inégalités Période 1 : Période 2 :

Annexe 3b – Identifier conjointement les thématiques de formation pertinentes (IEN/équipe pédagogique/formateur)

Observations par l'IEN des axes de formation envisagés par l'équipe (validation ou demande de précision ou de réécriture) : Période 1 :
--

Période 2 :

Axes de formation retenus conjointement par le formateur et l'équipe pédagogique après négociation sur le contenu précis à mettre en œuvre :

Période 1 (formateur :):

Période 2 (formateur :):

Bilan conjoint (équipe pédagogique et formateur) des formations réalisées et perspectives pour 2015/2016:

Période 1 (formateur :):

Période 2 (formateur :):

Annexe 3c – Analyser les retours des équipes suite aux formations reçues

Ce tableau recense et organise les retours des équipes.

Dans quelles mesures, les ressources allouées au REP+ sont-elles pertinentes ?	Qu'est ce qui justifie vos choix des axes retenus ? Comment les priorités ont-elles été établies ?
<p>Les formations REP+ : Elles permettent d'échanger avec les collègues, de prendre le temps de remettre en question ses pratiques et d'avoir des apports théoriques.</p> <p>Formation en réseau (maths) très positive, au point qu'un vrai questionnement et une remise en question pédagogique sur l'école est en cours.</p> <p>Numération : travail intéressant. En revanche, apport didactique trop faible lors de la mise en commun les après-midi, sur les temps de synthèse. Problème d'efficacité quand personne ne pilote ce temps. Cela reste de la discussion, du partage de pratiques, de la réflexion, c'est plus restreint en apports didactiques</p> <p>AP : Au cycle 3, travail important avec l'AP, évaluation accompagnée en co-intervention, pour les élèves qui le souhaitent. Cette évaluation accompagnée permet de différencier l'évaluation et de guider les élèves les plus fragiles et leur permettre d'acquérir une méthodologie et une meilleure compréhension de ce qui est demandé.</p> <p>Leur présence permet :</p> <p>La mise en place d'exercices d'entraînement pendant que le PE prend les E en différenciation.</p> <p>Une variation dans les modalités d'apprentissage.</p> <p>M+ et AP : ont permis de développer le co-enseignement et la co-intervention dans l'école.</p> <p>Brigade REP+ : Stabilité positive pour les remplacements,</p>	<p>Répondre à la difficulté scolaire. Besoins et constats.</p> <p>L'accueil des parents dans les classes vient de ce choix.</p> <p>Beaucoup d'activités de manipulation et situations problème développées cette année en C2.</p> <p>Lecture accompagnée, différenciation.</p> <p>Priorité maths, français langue orale.</p>

<p>pour les élèves, pour le PE et le remplaçant.</p> <p>Dispositif PDMQDC : Co-intervention permet de « casser » la routine de classe. Apporte un regard neuf.</p> <p>Le M+ est une ressource qui a permis une évolution des pratiques pédagogiques : la manipulation en maths les ateliers phono, la langue orale en petit groupes, la production d'écrit.</p> <p>On assiste à une nouvelle professionnalité des enseignants.</p> <p>Être à 2 sur un petit groupe, les autres en autonomie, permet un renforcement des acquis.</p> <p>Les temps d'observations dans les classes ont permis des regards croisés sur l'activité même des élèves.</p> <p>Quand le M+ prend la classe et que le PE observe, il y a décentration et un autre regard porté sur les élèves. Cela permet aussi d'avoir un retour des collègues et d'avoir des échanges avec eux.</p> <p>La prime qui sera versée l'an prochain et, uniquement l'an prochain, souligne les particularités du réseau et compense un peu des salaires bas pour l'ensemble du personnel du premier degré.</p>	
<p>Les ressources allouées ont-elles été efficaces ? Ont-elles été mobilisées pour répondre aux objectifs que vous vous étiez fixés ? Et plus largement aux objectifs du référentiel de l'éducation prioritaire ?</p> <p>Les ressources employées ont-elles apporté une plus-value ?</p>	<p>Quels impacts ?</p> <p>Y a-t-il eu des conséquences non envisagées, positives ou négatives, dues à la mise en place de ces ressources ?</p>
<p>Pas suffisamment de recul sur cette année pour le savoir.</p> <p>Les changements : prod d'écrit ++ et démarrage de certains élèves. Moins d'apathie de certains élèves.</p> <p>2 PE en classe : une partie de la classe en autonomie et l'autre avec les 2 PE pour que les E soient plus actifs et non plus dans l'attente d'un étayage.</p> <p>Être à 2 permet aussi aux élèves de s'autoévaluer.</p> <p>Être à 2 permet d'observer plus finement et d'analyser la difficulté de l'élève et d'y répondre de façon plus adaptée. En parler à 2 permet de cibler la difficulté. Ce n'est pas toujours un problème de connaissances ou de compétences, c'est parfois davantage dans la propre organisation, méthodologie de l'élève et aussi des demandes trop implicites du maître.</p>	<p>Oui, cela a soulevé beaucoup de questionnements (quels manuels, fichiers), quelles pratiques professionnelles ?</p> <p>Cela a donc demandé du temps supplémentaire, même si l'équipe connaissait le M+ et qu'il n'y a pas eu besoin de temps d'adaptation.</p> <p>Les échanges avec les PLC du collège, présence des PLC Maths : très intéressant car observation de la progression des enfants. Échanges riches des deux côtés.</p> <p>Il est parfois un peu difficile de laisser sa classe pendant les temps de formation.</p> <p>Difficulté parfois pour le M+ dans la gestion de l'autorité. Besoin d'en discuter avant avec le titulaire.</p>
<p>Que souhaiteriez-vous voir améliorer pour que les dispositifs, les actions mis en œuvre à partir des ressources soient en meilleure cohérence avec les</p>	<p>Toutes les ressources et tous les moyens ont-ils été mobilisés ?</p> <p>Y-a-t-il eu synergie ?</p>

<p>objectifs fixés ?</p>	<p>La synergie étant le degré de mobilisation des ressources</p>
<p>Un M+ à temps plein Le maintien des AED/ AP Échanges pas suffisamment denses les après-midi, plus de travail avec les formateurs et chercheurs. Pouvoir continuer à observer les classes des collègues. Formation avec les chercheurs pour les M+ : davantage associer les autres PE pour que les innovations pédagogiques soient aussi impulsées auprès des autres PE.</p>	<p>Tous les moyens ont été mobilisés. Utilisation du M+ de manière optimale pour cette première année. Difficulté sur la possibilité de suivre les formations Rep+ pour les TRS complétant les temps de travail des collègues (décharge de direction, 80 ou 50 %)</p>
<p>Quelles sont les conditions pour que les dispositifs et les actions puissent se maintenir dans la durée ?</p>	<p>Quelles propositions pour adapter au mieux ce/ces dispositif(s) ?</p>
<p>Stabilité des équipes Pérennité des moyens (cf. AP supprimé) Efficacité du dispositif Maintien des formations dites ouvertes en direction des chercheurs et des formateurs. Besoin d'avoir sur certains après-midi une présence, pour que ces temps ne dévient pas de leur objectif : travail d'équipe, réflexions et formations. Besoin sur certains après-midi de cadrages. Bien redire aux formateurs l'importance de leur guidage avant la mise au travail de l'après-midi pour que ces formations soient le plus efficaces. Nécessité d'un temps de travail en début d'année uniquement fixé sur le M+ pour démarrer l'année scolaire.</p>	<p>M+ C2 : A mettre en C3 Travail sur les modalités de co-enseignement (pour l'an prochain). Besoin d'une suite à la formation maths pour envisager une réelle réflexion pédagogique et didactique de cette discipline. Problèmes des remplacements toujours difficiles en fin d'année. Peut-être privilégier les stages par niveau en cette fin d'année plutôt que des stages écoles</p>

Charte des inspecteurs référents accompagnant les REP et REP+ de l'académie de Nantes

Préambule

L'avant-propos aux mesures-clés annoncées par le Ministre de l'Éducation nationale le 16 janvier 2014, dans le cadre de la refondation de l'Éducation prioritaire, a rappelé que « l'inégalité face à l'éducation est la première des injustices contre lesquelles nous devons lutter » et que cette inégalité « s'est accrue ces dernières années ». Le Bulletin officiel n° 23 du 5 juin 2014 a confirmé « le creusement des inégalités sociales », et des « écarts entre les élèves des écoles qui concentrent le plus de difficultés et les autres ». Ce texte a précisé la politique d'animation des réseaux d'éducation prioritaire et appelé à la présence d'un inspecteur référent par REP+, et, dans toute la mesure du possible par REP. Il a reconnu l'intérêt déjà démontré de cette fonction et demandé qu'elle soit confortée.

Cette charte témoigne de l'authentique engagement des inspecteurs référents dans la lutte entreprise contre l'inégalité. Ils entendent porter, avec tous les autres acteurs et à leurs côtés, « l'ambition de rendre l'École plus juste, de faire qu'elle soit exigeante et bienveillante avec tous les élèves, pour les porter au plus haut de leurs possibilités », en toute solidarité avec les publics scolaires concernés, sans laisser personne au bord du chemin, comme l'ambitionne précisément aussi le projet de l'académie de Nantes.

L'ampleur des nouvelles mesures dont bénéficie l'éducation prioritaire, la formidable réussite attachée à la mise en œuvre du référentiel pour l'éducation prioritaire justifient que les inspecteurs référents de l'académie de Nantes disposent d'une charte susceptible de bien les éclairer dans leur mission et capable d'harmoniser, sur l'ensemble des REP et REP+ de l'académie, l'exercice de leurs compétences professionnelles.

Compétences professionnelles des inspecteurs référents

I. En premier lieu l'inspecteur référent écoute, avec bienveillance, pour réussir à :

- construire une connaissance précise du terrain, se représenter la réalité dans son ensemble et dans ses détails essentiels, maîtriser le contexte ; de telles observations éclaireront la bonne compréhension des documents du réseau, et des indicateurs propres à l'éducation prioritaire en général et au réseau en particulier ;
- établir progressivement la confiance nécessaire à tous les échanges et dialogues qu'il entretient avec toute la communauté éducative ;
- être progressivement connu et reconnu dans sa mission ;
- apprécier à leur juste et exacte mesure les difficultés et notamment celles des enseignants dans la mise en œuvre du référentiel et de leurs enseignements ;
- mesurer les réussites individuelles et collectives déjà en cours.

L'inspecteur référent est conduit à écouter :

- les deux pilotes du réseau, dans la mesure où ils détiennent la connaissance la plus proche du terrain et savent les difficultés propres à leur réseau et aux professeurs ;
- les professeurs, ceux qui le demandent, ceux qui arrivent sur le réseau, ceux qui conduisent des actions, ceux qui s'apprêtent à en conduire, ceux qui voudraient en conduire ;
- le ou les CPE, qui portent le projet de vie scolaire, et sont engagés dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage ;
- les personnels d'assistance sociale et les personnels infirmiers, particulièrement impliqués dans l'identification et le traitement des situations de grande pauvreté ; ils connaissent les difficultés des élèves considérés comme des personnes globales et entendent leurs ressentis ;
- le coordonnateur de réseau qui a la maîtrise et la responsabilité des actions partenariales et qui peut favoriser une réflexion commune au réseau et à ses partenaires.

II. L'inspecteur référent accompagne tous les acteurs du réseau dans la mise en œuvre du référentiel.

Pour que les acteurs du réseau puissent réduire la fracture scolaire, et mettre en œuvre le plus aisément possible le référentiel, l'inspecteur est force de conseil, d'encouragement et de soutien auprès :

- des deux pilotes, dans leurs réflexions, leurs échanges et leurs décisions. Aux côtés de l'IEN le référent veille à bien orienter les moyens vers un travail partagé entre les deux degrés ;
- des professeurs, dans la mise en œuvre des actions pédagogiques qu'ils décident, et/ou qu'ils ambitionnent ;
- des formateurs académiques dans la définition de leurs actions de formation ;
- de tous les acteurs et partenaires qui interviennent sur le réseau, dans les domaines de la pédagogie, de la vie et climat scolaires, de la santé, en relation avec les familles ;
- des professeurs dans leurs démarches d'exploitation du numérique comme plus-value pédagogique ; l'inspecteur veille ainsi par exemple à la bonne exploitation de la plateforme D'COL de ses collègues, dont il sollicite l'expertise autant que de besoin, dont il oriente les interventions au regard de la connaissance qu'il a du réseau, et dont il sait se faire accompagner. Le référent délègue à ses collègues la gestion des professeurs en difficulté quand ils ne relèvent pas de son champ disciplinaire ;
- du correspondant académique de l'éducation prioritaire qui oriente son action, de ses collègues référents qu'il informe et qui l'informent ;
- des services DIPE, DEC, et DRH dont il sait solliciter l'appui et éclairer les décisions.

Cet accompagnement requiert sa présence et sa disponibilité sur le réseau comme aux réunions des inspecteurs référents, considérés tous ensemble déjà, et plus encore avec l'appui d'inspecteurs responsables de dossiers académiques, comme une « communauté apprenante ».

Cet accompagnement peut prendre la forme d'observations en classe, notamment pour évaluer les besoins spécifiques des élèves ; l'inspecteur explicite le sens de ses observations et en rend compte à l'équipe éducative afin d'accompagner les réflexions, les choix pédagogiques. Ces observations n'ont pas vocation à nourrir des entretiens individuels avec chaque professeur observé. L'inspecteur référent peut observer les élèves en classe à la demande du chef d'établissement ou de professeurs

mais toujours dans le but d'aider les différents acteurs dans leurs choix pédagogiques ou didactiques. Ce n'est pas un médiateur et il ne prend pas de décision.

S'il devait faire un bilan écrit des dispositifs ou projets entrepris dans l'établissement ou le réseau, l'inspecteur référent le ferait dans un esprit bienveillant en prenant en compte tous les paramètres des difficultés connues.

III- L'inspecteur référent valorise le travail effectué, la réflexion menée, les projets en devenir ou en œuvre, les tentatives qui réussissent ou qui échouent.

Sur place et en contact avec les acteurs, il les encourage en adoptant un discours positif sur toute action qui cherche à mettre en œuvre le référentiel et qui favorise la réussite des élèves. Il sait entendre et comprendre les points de désaccord avec sa propre réflexion initiale et ainsi la faire éventuellement évoluer.

L'inspecteur référent contribue au rayonnement du réseau en favorisant la mutualisation des projets, des expérimentations, des bonnes pratiques. Les publications de tous enrichiront aussi le site académique (rubrique EP) et le site national.

Il tient régulièrement informée la CARDIE et en retour il en est régulièrement tenu informé, notamment dans le domaine des expérimentations en cours ; il est ainsi en mesure de bien valoriser de telles démarches et d'apporter de l'information, voire un appui logistique aux équipes éducatives.

Conclusion

Écouter, accompagner, valoriser sont les maîtres-mots qui définissent l'action des inspecteurs référents. Pour cela, ils doivent y consacrer du temps (en moyenne, une demi-journée à une journée par semaine), savoir adopter la bonne posture et porter les ambitions nationales. Leur rôle est important dans le pilotage de l'établissement REP+, du réseau et de l'académie.

Tous ensemble, les inspecteurs référents sauront relever le défi de la refondation.

Un exemple de grille d'observation pour les visites croisées

Cette grille, proposée dans l'un des REP + préfigurateurs visités, a été élaborée par le formateur REP + et le coordonnateur de réseau pour accompagner les observations croisées.

Elle recense des observables pertinents.

		oui	non
rituels d'entrée			
temps de consigne			
consigne orale			
consigne écrite	tableau/Vidéo projecteur		
	feuille/cahier		
	Manuel		
consigne reformulée	par le maître		
	par un élève		
consigne explicite	Avec but de la tâche		
	Avec critères de réalisation		
	Avec critères de réussite		
indicateurs de compréhension			
réception de la consigne	Majoritairement comprise		
	Majoritairement non comprise		
	Compréhension erronée		
activité des élèves	Individuelle		
	par groupe		
	binôme ou tutorat		

Variation du type d'activités			
temps effectif d'activité élèves orale		
temps effectif d'activité élèves écrite ou pratique		
Régulation			
	Individuelle		
	par groupe		
	pour la classe		
Bilan de la séance ?			
	par le maître		
	par un élève		
rituels de sortie			

Remarques :

Accompagnement des professeurs néo-titulaires : un exemple de calendrier de formation

Séances	Thèmes et problématiques	Contenus
Séance 1 « Première année au collège xxx »	Prise de contact et premières informations pratiques Présentation des particularités REP+	Présentation générale du collège, fonctionnement, particularité, personnel, informations pratiques. Qu'est-ce qu'un collège REP+ ?
Séance 2 « Utiliser l'ENT et pronote » Apporter son ordinateur portable	Formation en présence du professeur de technologie référent TICE en salle techno	Utiliser l'ENT Utiliser pronote : évaluations, notes, absences, bulletins...
Séance 3 « Punitions et vie scolaire : comment ça marche ? » En présence du CPE	La vie scolaire est-elle un relai de l'autorité ? Qu'est-ce que la vie scolaire ? Comment construire une échelle de punitions ? Quels suivis ?	Présentation du CPE Définition des fonctions de la vie scolaire Analyser des rapports anonymés Se construire une échelle de punition et un suivi Élaboration de fiches de suivi d'élèves / de classe en lien avec le CPE
Séance 4 « Gestion de classe : comment limiter l'agitation des élèves ? »	Que mettre en place en classe pour limiter l'agitation ou les bavardages des élèves ?	Définir nos exigences (plan de classe, carnet de liaison...) Travailler autrement (en groupe, impliquer les élèves, tâches complexes...)
Séance 5 « Evaluer par compétences / proposer des tâches complexes » Apporter des évaluations	Comment travailler et évaluer par compétences ? Découvrir et définir la tâche complexe	Présentation d'évaluations par « compétences + notes » de disciplines différentes. Présentation de tâches complexes de disciplines différentes
Séance 6 « Préparer la réunion parents-professeurs »	Comment se déroule la première réunion parents-professeurs ? Comment la préparer ? Quels premiers contacts ?	Spécificité du collège : profil des parents. Que dire et comment ?
Séance 7 « Préparer le conseil de classe »	Comment se déroule un conseil de classe ? Comment le préparer au mieux ? Être professeur principal au conseil de classe : quel rôle ? Quelles préparations ?	Quelques spécificités du collège (cartons de récompenses, rituels, documents...) Préparer le conseil avec la classe
Séance 8	Quand, comment et pourquoi faire travailler les élèves en	Exemples de travaux de groupes qui fonctionnent dans différentes

« Travailler en groupe en classe »	groupe ?	disciplines
<p>Séance 9</p> <p>« Utiliser la vidéo et mener des projets pédagogiques »</p>	<p>Comment utiliser la vidéo en classe ?</p> <p>Découvrir des exemples de projets pédagogiques menés au collège</p>	<p>Visionner plusieurs projets ou utilisations vidéo avec les élèves dans différentes disciplines</p> <p>Essais vidéos en direct avec démonstration de montage</p>
<p>Séance 10</p> <p>« Le rôle des infirmières »</p> <p>En présence des infirmières</p>	<p>Qui sont les infirmières ?</p> <p>Quels sont leurs rôles ?</p>	
<p>Séance 11</p> <p>« Qui est l'assistante sociale ? »</p> <p>En présence de l'assistante sociale</p>	<p>Quand et comment travailler avec l'assistante sociale ?</p> <p>Signalement : quelles sont nos responsabilités ?</p>	<p>Présentation des rôles de l'assistante sociale</p> <p>Nos contacts avec l'assistante sociale</p>
<p>Séance 12</p> <p>« Les élèves d'UPE2A »</p>	<p>Qui sont les élèves d'UPE2A ?</p> <p>Quelle structure au collège ?</p> <p>Qu'est-ce que le FLS ?</p>	<p>Classes UPE2A</p> <p>Emplois du temps</p> <p>Profils de ces élèves</p> <p>Le Delf</p> <p>Travailler différemment avec ces élèves</p>
<p>Séance 13</p> <p>« La gestion des conflits professeurs-élèves »</p>	<p>Quels sont les déclencheurs ?</p> <p>Comment désamorcer un conflit dont on est témoin ?</p> <p>dont on est acteur ?</p>	<p>Identifier les déclencheurs, les présumés.</p> <p>Quand et comment désamorcer ?</p>