
Suivi de la préfiguration de la refondation de l'éducation prioritaire dans les REP+

RAPPORT N° 2015-052
Juillet 2015

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



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

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

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**Suivi de la refondation de l'éducation prioritaire
dans les REP+**

JUIN 2015

Marie-Laure LEPETIT
Marie-Hélène LELOUP
Laurent BRISSET

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Simone CHRISTIN
Jean-Charles RINGARD
*Inspecteurs généraux de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

1. Cadre de la mission	1
2. Le pilotage de la refondation de l'éducation prioritaire	2
2.1. Au niveau académique	2
2.1.1. <i>Un pilotage de l'éducation prioritaire renforcé, avec des modalités variables selon le nombre de REP+ et les dynamiques académiques.....</i>	<i>2</i>
2.1.2. <i>Des cadrages académiques susceptibles d'être préjudiciables au maintien de l'élan constaté en juin 2014 et aux conditions d'extension de cette politique à la rentrée 2015.....</i>	<i>3</i>
2.1.3. <i>Une influence forte du choix de répartition des moyens de gestion et d'organisation sur la qualité de la mise en œuvre de la refondation.....</i>	<i>4</i>
2.2. Au niveau des réseaux.....	6
2.2.1. <i>Un pilotage opérationnel mis en place dans tous les réseaux</i>	<i>6</i>
2.2.2. <i>Une multiplicité des instances préjudiciable à la lisibilité et à la qualité du pilotage</i>	<i>7</i>
2.2.3. <i>Des modalités de suivi et d'évaluation des projets de réseaux trop peu organisées</i>	<i>8</i>
3. Du référentiel au projet de réseau : un parcours semé d'embûches	8
3.1. Au niveau académique	8
3.2. Au niveau des réseaux.....	9
4. Le temps de travail collectif.....	12
4.1. La formation	12
4.2. La concertation.....	16
5. L'accompagnement par les corps d'inspection, point faible de la refondation de l'éducation prioritaire dans le second degré	17
5.1. Au niveau académique	17
5.2. Au niveau des réseaux.....	18
6. Les trois mesures nouvelles au niveau des réseaux	19
6.1. Une scolarisation des enfants de moins de trois ans qui connaît des progrès mais reste très dépendante de la bonne volonté ou des ressources des municipalités	19
6.2. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : une implantation effective des emplois mais pour quels effets ?.....	21

6.3. Une mise en œuvre souvent <i>a minima</i> de l'accompagnement continu en 6 ^{ème} et des clarifications nécessaires.....	22
7. Le partenariat	24
7.1. Au niveau académique	24
7.1.1. <i>Une amplification de la coopération avec la politique de la ville et des partenariats plus ciblés</i>	24
7.1.2. <i>Une coopération avec les collectivités territoriales très contrastée.....</i>	25
7.2. Au niveau des réseaux.....	25
7.2.1. <i>Une dynamique renouvelée avec des signes d'exigence plus affirmée sur la qualité des projets.....</i>	25
7.2.2. <i>Une évaluation de l'impact des actions partenariales sur la réussite des élèves à renforcer</i>	26
8. L'association des parents d'élèves à l'école : de belles initiatives encore limitées.....	26
Conclusion	27
Annexes	29

1. Cadre de la mission

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a saisi les deux inspections générales, IGEN et IGAENR, d'une mission conjointe de suivi et d'accompagnement de la mise en place de la préfiguration de la refondation de l'éducation prioritaire.

Cette mission s'inscrit dans le prolongement de la mission de 2014 (rapport 2014-048) et contribue à l'accompagnement de la généralisation de la refondation de l'éducation prioritaire. Ce rapport dresse les lignes de force et les faiblesses apparues suite aux observations et à l'analyse de la mise en place de la préfiguration de l'éducation prioritaire au cours de cette année scolaire.

Méthodologie

La mission est conduite de manière conjointe IGEN – IGAENR dans un échantillon de 12 académies :

- Aix-Marseille, Amiens, Créteil, Lille, Lyon, Versailles, académies dans lesquelles les «REP+ » préfigureurs sont les plus nombreux (5 et plus) ;
- Caen, Rennes, Toulouse, académies dans lesquelles seuls un ou deux réseaux sont préfigureurs ;
- les académies ultramarines, Guadeloupe, Guyane, Réunion.

Au niveau académique : les inspecteurs généraux ont rencontré dans les académies de l'échantillon les responsables académiques concernés (recteur, SGA, IA-DASEN, DRH, doyens des IA-IPR et des IEN, correspondants académiques en charge de l'éducation prioritaire, responsables académiques de la formation continue...).

Dans quelques académies de taille importante la mission a rencontré le préfet délégué à l'égalité des chances.

Au niveau des réseaux : les inspecteurs généraux se sont rendus dans les réseaux déjà visités l'an dernier afin de pouvoir apprécier les évolutions et ont élargi le panel pour diversifier les terrains d'observation.

La mission s'est entretenue avec le chef d'établissement, l'IEN, l'IA-IPR référent, le coordonnateur du réseau, des enseignants du premier et du second degrés ainsi que des représentants des parents d'élèves. La mission a pu localement rencontrer, en fonction du contexte, des élus.

La mission s'est également appuyée sur les travaux des correspondants académiques de l'IGAENR relatifs à la note concernant la préparation de la rentrée 2015.

Enfin, au regard des nouveaux constats effectués, chaque partie est introduite par quelques préconisations du rapport 2014-048 de juin 2014.

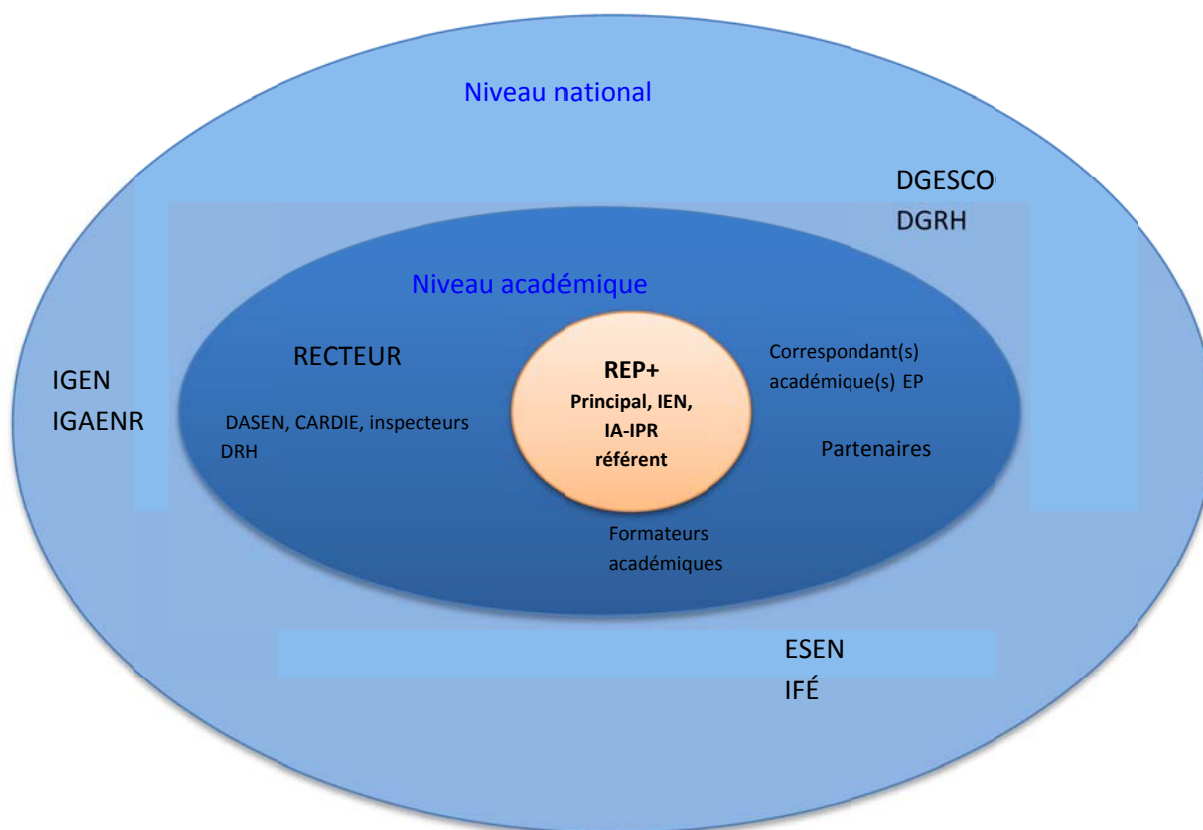
La composition de la mission est portée en annexe 1.

2.

À partir des premières observations effectuées et du nouvel élan constaté, la mission d'inspection générale recommandait dans son rapport 2014-048 qu'un effort de structuration du pilotage académique et de formalisation des principales fonctions, notamment celles des IA-IPR référents et des correspondants académiques, soit effectué et qu'une objectivation des acquis des élèves soit recherchée.

Au niveau des réseaux, l'impulsion renouvelée appelait une claire répartition des rôles entre le principal, l'IEN et l'IA-IPR référent et une vigilance accrue sur la composition et le fonctionnement du comité de pilotage du réseau avec un élargissement souhaité aux partenaires extérieurs, ce qui devait conduire à un bon équilibre d'engagement de chacun des acteurs entre le premier degré et le second degré.

Les acteurs du pilotage et de l'accompagnement



2.1. Au niveau académique

2.1.1. Un pilotage de l'éducation prioritaire renforcé, avec des modalités variables selon le nombre de REP+ et les dynamiques académiques

Dans les académies observées, un comité de pilotage est mis en place, sous l'impulsion du recteur, prenant appui, le plus souvent, sur le comité de direction académique élargi aux services, aux doyens

des corps d'inspection et aux correspondants académiques de l'éducation prioritaire. Dans quelques académies ce comité de pilotage associe des représentants des collectivités territoriales, des préfetures et des parents d'élèves. Dans une académie, un enseignant-chercheur est associé à ce comité. Cette instance se réunit en moyenne deux à trois fois par an.

Dans la structuration du pilotage au sein des académies comptant au moins cinq REP+, en dehors des académies monodépartementales, il existe des groupes de suivi départementaux qui permettent un lien étroit entre les services départementaux de l'éducation nationale et les équipes de pilotage de réseaux et facilitent l'articulation entre le premier et le second degrés. Dans ces académies, au sein du collège des IA-IPR, un travail collaboratif est conduit avec les IA-IPR référents des REP+.

En règle générale les centres académiques de ressources ont été réactivés et dans la moitié des situations observées le CARDIE est mobilisé.

Au-delà des aspects structurels du pilotage, les différents acteurs académiques portent clairement la dimension pédagogique de la refondation.

Néanmoins le changement par le seul discours descendant, aussi cohérent soit-il, a ses limites. Une présentation de la refondation comme seul prolongement des réussites antérieures est réducteur. Une absence de cadrage – comme un cadrage trop fermé – induit souvent, au niveau des équipes de réseau, un état d'esprit parfois contraire aux attendus de la réforme.

2.1.2. Des cadrages académiques susceptibles d'être préjudiciables au maintien de l'élan constaté en juin 2014 et aux conditions d'extension de cette politique à la rentrée 2015

Au regard des recommandations figurant dans la circulaire du 4 juin 2014, la mission constate que :

- seule la moitié des académies de l'échantillon a enclenché, à ce jour, un diagnostic partagé des futurs projets de réseaux et construit un tableau de bord de pilotage spécifique à partir des outils de référence nationaux, pourtant mis à disposition de toutes les académies ;
- tous les IA-IPR référents ne disposent pas de lettre de mission ou de référence possible à une charte de fonctionnement, ce qui rend souvent difficiles leur positionnement et leur action au sein des réseaux ;
- il existe une multiplicité d'intervenants et d'acteurs dans la chaîne hiérarchique et fonctionnelle du recteur à l'enseignant dans la classe : dans un certain nombre de cas, cette multiplicité est source de distorsions, voire de détérioration de la cohésion du message institutionnel et, *in fine*, de la cohérence de l'action publique ;
- les recommandations concernant les objectifs et les modalités organisationnelles du travail collectif des enseignants du premier et du second degrés peuvent être variables dans leurs exigences au sein d'une même académie.

Ces manques repérés, lorsqu'ils coexistent, créent un décalage entre, d'une part le volontarisme du pilotage académique et, d'autre part le niveau de compréhension et de mise en action des équipes de réseaux. Ce décalage s'inscrit, en outre, dans un contexte de « discours parasites » de certaines organisations syndicales qui peuvent détourner les équipes du sens véritable de la réforme, les

conforter dans une forme d'immobilisme et de conservatisme pédagogique et les rendre réticentes à s'engager dans les dispositifs spécifiques aux REP+, notamment la concertation.

2.1.3. Une influence forte du choix de répartition des moyens de gestion et d'organisation sur la qualité de la mise en œuvre de la refondation

Le cadrage pédagogique s'accompagne nécessairement de modalités de gestion en termes de moyens et de ressources humaines qui concourent à la réussite de la mise en œuvre de la refondation de l'éducation prioritaire.

La gestion des moyens

Si dans le premier degré, les dotations académiques n'ont pas fait l'objet de remarque particulière, en revanche dans le second degré, plusieurs académies ont exprimé une incompréhension devant l'évaluation de la part de l'éducation prioritaire dans la dotation déléguée, bien inférieure aux moyens « consommés ».

Priorité a donc été accordée aux REP+ et, dans une moindre mesure aux REP, les établissements sortant de l'éducation prioritaire ayant par ailleurs conservé de manière générale leurs moyens. L'étude exhaustive de l'ensemble des académies montre cependant que, sauf cas particuliers, les arbitrages au bénéfice de l'éducation prioritaire ne se sont pas effectués au détriment des autres collèges. L'allocation des moyens s'est faite avec une révision des modèles de répartition. Les collèges des REP+ ont eu une augmentation de leurs dotations respectives, celles-ci n'atteignant pas nécessairement 10 % compte tenu de moyens conséquents alloués antérieurement à certains réseaux ECLAIR ou RAR. Concrètement, l'écart moyen du ratio H/E entre un collège REP+ et un collège n'appartenant pas à l'éducation prioritaire est de 0,43 (soit, à titre d'illustration, pour un collège de 500 élèves, 12 ETP environ). Pour les établissements en REP, l'écart du ratio H/E avec les collèges n'appartenant pas à l'éducation prioritaire est de 0,22.

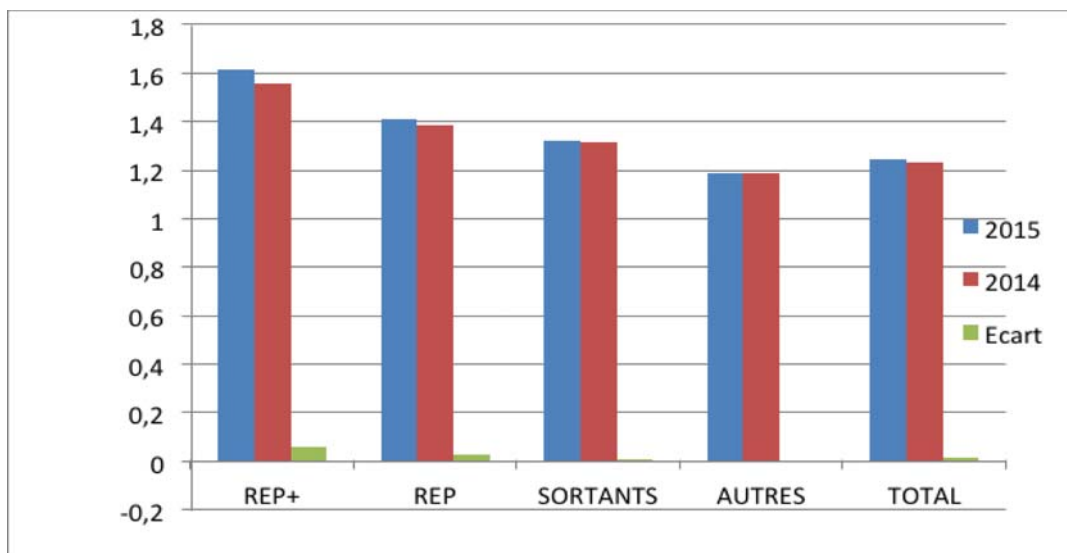
Globalement, les collèges des REP+ disposent donc des moyens conformes aux orientations nationales comme le montre le tableau ci-dessous.

Évolution du ratio H/E :

ANNEES	REP+	REP	SORTANTS	AUTRES	TOTAL
2015	1,615	1,408	1,319	1,187	1,249
2014	1,557	1,382	1,318	1,198	1,234

Source : IGAENR à partir des données académiques

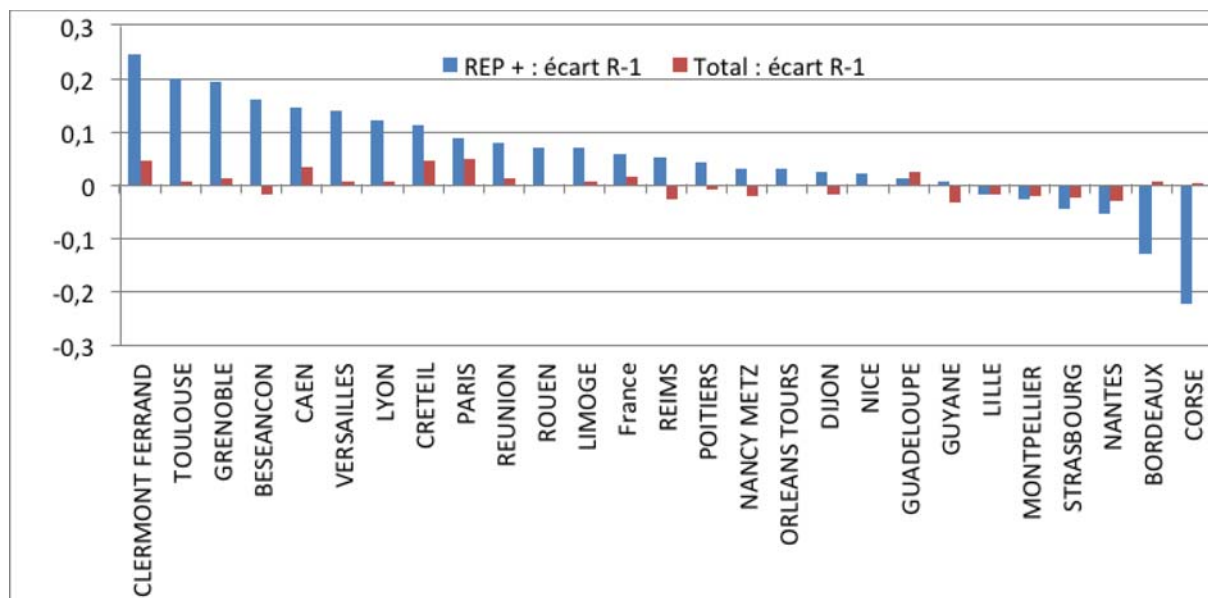
Au global, ainsi que l'illustre l'histogramme, l'ensemble des collèges de l'éducation prioritaire disposent de réelles marges de manœuvre pour mettre en place des politiques pédagogique et éducative ambitieuses. Par ailleurs, les sortants ont aussi bénéficié de l'attention des autorités académiques.



Source : IGAENR à partir des données académiques

Alors que, globalement, il apparaît que l'effort au bénéfice des REP+ (et des REP) ne s'est pas fait au détriment des autres collègues, les données par académie amènent à nuancer l'analyse comme le montrent le diagramme ci-dessous et les comparaisons académiques (annexe 2). En effet parmi les académies étudiées (correspondant aux académies dont les éléments chiffrés étaient exploitables), il s'avère que le ratio H/E des collèges ne relevant pas de l'éducation prioritaire varie peu et, s'il est pour certaines d'entre elles susceptible de se détériorer, à la rentrée 2015 par rapport à la rentrée 2014, c'est de quelques centièmes seulement.

Analyse comparative de l'évolution du ratio H/E des REP+ avec le ratio H/E global des académies (entre R 2015 et R 2014)



Source : IGAENR à partir des données académiques

La gestion des ressources humaines

Dans le second degré, la mise en place tardive de la pondération 1,1 a généré cette année une augmentation de BMP, qui s'est traduite par une plus grande instabilité des équipes.

Dans le premier degré, la gestion des 18 demi-journées libérées a donné lieu à une forme apparente d'homogénéité sur la base d'organisations massées (exemple fréquent : 3 fois 3 jours repartis par trimestre). La gestion du remplacement a conduit à de bien meilleurs résultats lorsqu'elle a pris appui sur un double dispositif : des brigades pour les journées de formation *stricto sensu* (notamment quand le plan de charge est inscrit au volet départemental du PAF) et un remplacement de proximité (ZIL) ou brigades dédiées : remplaçants prévenus à l'avance selon un programme établi, ce qui a généré moins de *turn-over* de maîtres pour les élèves... Toutefois, lorsque les remplaçants sont avisés de leur emploi du temps le vendredi pour la semaine suivante, comme cela a été constaté à plusieurs reprises, la mission émet de sérieux doutes sur l'efficacité de cette organisation pour les élèves et personnels concernés et plus globalement sur l'efficacité de la refondation. Ponctuellement, la mission a pu observer que des professeurs des écoles n'ont pu participer à des journées de formation, les remplaçants ayant refusé de se rendre dans des quartiers réputés difficiles. De manière plus générale, les directeurs ont très souvent préféré rester dans leurs écoles pendant ces périodes de formation pour gérer les urgences éventuelles.

2.2. Au niveau des réseaux

2.2.1. Un pilotage opérationnel mis en place dans tous les réseaux

Tous les réseaux observés ont conforté ou mis en place une équipe de pilotage et un comité de pilotage mais avec des modes de fonctionnement variables, en partie liés à la qualité de la coopération au sein du trinôme chef d'établissement, IEN et IA-IPR référent. À ce noyau dur s'adjoignent le coordonnateur de réseau et, dans la moitié des situations observées, le principal adjoint et un conseiller pédagogique de circonscription. Les pilotes se réunissent *a minima* une fois par mois.

La cohésion de l'équipe de pilotage repose sur une répartition explicite des rôles au sein du trinôme de pilotage. Les positionnements du principal et de l'IEN ont évolué positivement, mais celui de l'IA-IPR reste aléatoire, certains d'entre eux peinant encore à trouver leur place, même si les équipes enseignantes rencontrées identifient désormais mieux cette fonction. Cette cohésion est essentielle au bon fonctionnement du réseau et engendre une répercussion positive immédiate sur la qualité du travail fourni : des équipes de pilotage particulièrement soudées créent plus facilement les conditions d'une implication positive des équipes pédagogiques.

À ce jour, la moitié des coordonnateurs de réseau dispose d'une lettre ou d'une feuille de route, souvent organisée autour de tâches administratives, organisationnelles, pédagogiques et partenariales. Les coordonnateurs notent une évolution de leurs fonctions, davantage centrées aujourd'hui sur des activités pédagogiques et sur l'ingénierie des dispositifs partenariaux et inter degrés. Il reste cependant encore quelques situations où le coordonnateur n'a aucun contact avec le collège.

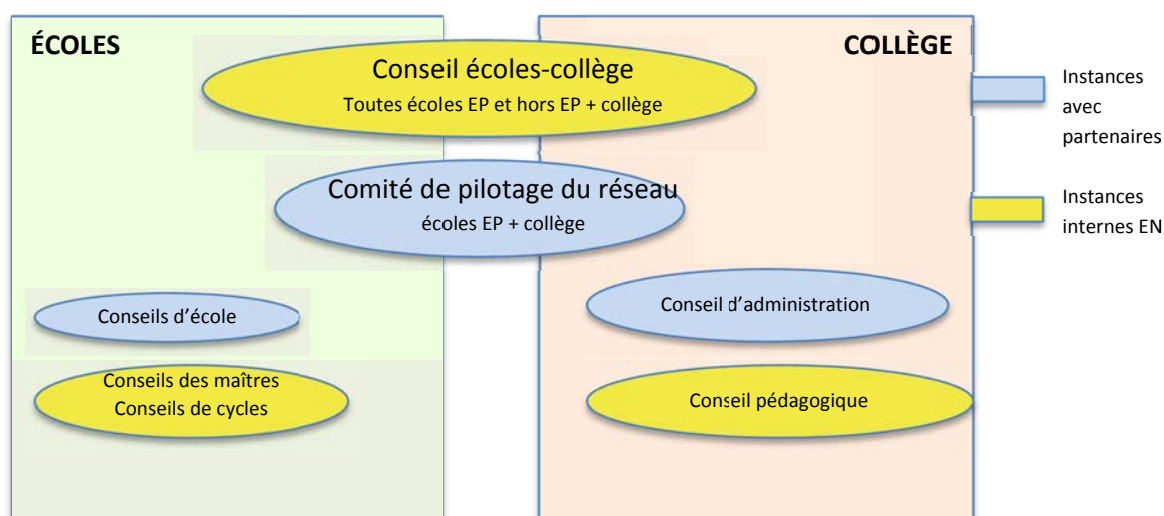
Les comités de pilotage des réseaux ont, quant à eux, presque tous été installés entre la fin du premier trimestre et le second trimestre de l'année scolaire 2014-2015. Ils présentent une

configuration globalement conforme aux attentes, c'est-à-dire avec les partenaires du réseau (collectivités territoriales, associations, préfetures). La mission regrette toutefois que certains réseaux n'aient pas été ouverts aux parents.

Par ailleurs, peu de comités de pilotage envisagent l'articulation entre projet de réseau et projet éducatif territorial dans une démarche de mise en cohérence de l'ensemble des actions au bénéfice d'un projet éducatif global.

2.2.2. Une multiplicité des instances préjudiciable à la lisibilité et à la qualité du pilotage

Les instances



La répartition des attributions et la nature des liens sont, dans l'ensemble des réseaux, clairement établis entre le comité de pilotage et le conseil école-collège.

D'une manière générale, les comités de pilotage du réseau se centrent sur le projet de réseau et sur la mise en œuvre partenariale de certaines actions. Le conseil école-collège, relevant du champ pédagogique, favorise l'émergence de projets école-collège.

La fréquence programmée des réunions du conseil école-collège est équivalente à celle du comité de pilotage, c'est-à-dire deux fois par an. Mais, dans nombre de réseaux, il reste une instance formelle. Lorsqu'il est actif, il est organisé en commissions qui associent nombre d'enseignants. Le référentiel de l'éducation prioritaire est alors le point d'appui majeur de la réflexion collective des enseignants, membres de ce conseil.

Il faut souligner ici que la redondance des comités et conseils nuit à la lisibilité de l'action et que leur caractère chronophage éprouve les bonnes volontés. Ce constat, partagé par la totalité des pilotes de réseau et des équipes enseignantes rencontrées, doit être pris en considération si l'on ne veut pas que le découragement se substitue à l'élan et que la multiplicité des réunions prévale sur l'action.

2.2.3. Des modalités de suivi et d'évaluation des projets de réseaux trop peu organisées

Comme il a déjà été indiqué, la moitié seulement des réseaux a engagé un diagnostic partagé sous-tendu par un tableau de bord. La mission n'a pu observer l'amorce d'une démarche de suivi de cohorte. Comment dans ces conditions apprécier les progrès des élèves et l'évolution des pratiques ?

Préconisations

- renforcer le cadrage académique à partir des bilans produits par les pilotes et les équipes des REP+ préfigurateurs ;
- mettre en place dans chaque académie un observatoire des pratiques qui se développent au sein des réseaux pour en faciliter la mutualisation et une évolution positive ;
- mettre en place un dialogue de gestion et de performance annuel avec les autorités académiques, sur la base d'un rapport d'activité annuel présenté au préalable au comité de pilotage du réseau ;
- réduire le nombre d'instances et diminuer le nombre de projets et de contrats au bénéfice d'un unique contrat de réseau. Le projet de réseau étant premier, le projet de l'EPLE et les projets d'école en seraient une déclinaison. Ce projet de réseau, unique document institutionnel pour l'ensemble des écoles et du collège, pourrait faire l'objet d'un contrat d'objectifs avec l'autorité académique ;
- développer une gestion des ressources humaines, au moins pour le trinôme pilote de chaque réseau, fondée sur :
 - la mise en œuvre d'une véritable adéquation profil / poste pour l'affectation des IEN et des chefs d'établissement,
 - la prise en compte de la mission d'IA-IPR référent, identifiée comme une charge de travail qui mobilise un temps important.

3. Du référentiel au projet de réseau : un parcours semé d'embûches

Dans le rapport 2014-048, la mission a noté l'accueil positif réservé au référentiel de l'éducation prioritaire. Elle a toutefois alerté sur le risque d'une centration sur la dimension organisationnelle au détriment de la réflexion pédagogique, sur la persistance d'une logique d'actions ponctuelles en lieu et place d'une démarche globale centrée sur le parcours des élèves, et sur la faiblesse des outils d'évaluation. Elle a souligné la nécessaire mise en place d'un accompagnement de proximité des réseaux, d'une aide à la conception d'indicateurs de suivi à des fins de régulation et d'évaluation, et d'une harmonisation des calendriers des travaux inter degrés.

3.1. Au niveau académique

De nombreuses académies ont repoussé le terme du calendrier initial d'élaboration des projets de réseau prévu initialement à la fin du mois de juin 2015. En effet, les pilotes ont été très mobilisés par le volet organisationnel (mise en place de la concertation, organisation des formations) et n'ont pas toujours pu engager les équipes dans une réflexion partagée sur le projet.

Généralement, les académies ont mis à disposition des documents cadres pour aider à l'élaboration et à une forme d'harmonisation des projets de réseau. On y retrouve un certain nombre de constantes : une cartographie du réseau, une fiche diagnostique et des fiches actions fondées sur les six axes du référentiel. D'autres outils peuvent venir en complément : plan de formation du réseau, éléments d'aide à la réflexion sur l'organisation des temps de travail, plan d'accompagnement des équipes.

3.2. Au niveau des réseaux

La mission a observé des situations contrastées, de l'absence de projet à des projets formalisés plus ou moins appropriés par les équipes d'une part, des documents de qualité variable d'autre part.

- De l'absence de projet...

Là où aucun projet de réseau n'a été élaboré, la mission s'est informée des effets de contexte qui ont parasité la démarche. La situation peut s'expliquer par la conjonction de réelles difficultés de rentrée (postes vacants non remplacés) qui ont eu pour effet de discréditer la parole institutionnelle (décalage entre l'affichage d'une attention particulière au profit de l'éducation prioritaire et la réalité des conditions de rentrée) et par l'impossibilité de la part de l'équipe de direction de s'extraire d'un quotidien rythmé par une multitude d'incidents plus ou moins importants mais qui, dans le contexte social local, peuvent très vite « dégénérer », faute d'une forte réactivité des responsables concernés.

Ailleurs, des difficultés d'ordre méthodologique, liées par exemple à la mise en œuvre d'une opération d'évaluation des réseaux par des pairs, ont pu conduire à des malentendus et à une crispation des équipes qui ont perçu ce regard extérieur comme une intrusion et non comme un enrichissement ou un outil de progression. Cela a pu aboutir à une forme d'invalidation de la démarche de projet.

Sur d'autres réseaux enfin, des intentions (adéquation du projet de réseau avec le référentiel) ont été portées à la connaissance de la mission qui n'a pas pu en mesurer l'effectivité dans un document cadre, encore à l'état de projet.

Quels que soient les éléments contextuels, la mission ne peut ici qu'alerter : comment expliquer (voire justifier auprès d'observateurs extérieurs) que des réseaux, en éducation prioritaire de longue date, malgré les moyens consentis pour aider à la mise en œuvre du travail collectif, ne soient pas entrés à ce jour dans une démarche de projet ? En quoi et de quoi sont-ils alors préfigurateurs ?

- à des projets plus ou moins partagés...

Au niveau local, le projet de réseau est parfois le produit de la réflexion du binôme IEN-principal, l'IA-IPR référent étant peu associé. Ce choix de ne pas mobiliser les équipes dans l'élaboration du projet, sur la base d'un souci parfois louable d'alléger leur charge de travail, est un facteur qui limite de facto l'appropriation du référentiel par l'ensemble des acteurs du réseau.

Dans l'ensemble, pour les réseaux dotés d'un projet, le séminaire national d'avril 2014 a permis une première sensibilisation des pilotes et des coordonnateurs. Le référentiel, produit de la réflexion des acteurs et des assises interacadémiques de 2013, a été présenté aux équipes. Des axes ont été

retenus pour structurer le projet de réseau et tous les temps collectifs ont permis de traduire ces axes en actions, d'établir des progressions d'actions de la maternelle à la troisième.

Zoom : une démarche participative en cours

Un bilan du contrat ECLAIR a été réalisé, première étape de la réflexion. L'entrée par les indicateurs a favorisé les échanges entre professeurs. Le référentiel est un autre point d'appui. L'équipe s'appuie sur l'existant pour définir de nouvelles priorités : garantir l'acquisition des compétences du socle, favoriser une école bienveillante, renforcer une dynamique collective. L'opérationnalisation des axes de travail est réalisée avec les professeurs. Le projet d'établissement va suivre. Le projet de réseau constitue la matrice à partir de laquelle il pourra être élaboré. La principale en a volontairement reporté le calendrier de réalisation de manière à donner la priorité au projet de réseau.

- et de qualité variable

Au-delà des choix méthodologiques et stratégiques retenus pour l'élaboration du projet, l'examen des projets de réseau remis à la mission, dès lors qu'ils sont finalisés, appelle un certain nombre de remarques.

Des éléments positifs sont d'abord à relever et à valoriser :

- une prise en compte des axes du référentiel qui structurent le projet ;
- des axes qui sont repris et déclinés en fonction des caractéristiques du réseau (annexe 4) ;
- une appropriation des indicateurs spécifiques du climat scolaire par certains réseaux.

Zoom : indicateurs de climat scolaire

Suivi de l'absentéisme / nombre de PPRE liés aux compétences sociales et civiques / nombre d'équipes éducatives relatives aux difficultés comportementales / nombre d'exclusions / nombre de conseils de discipline / nombre de médiations effectuées / nombre d'élèves en tutorat et fiches de suivi / sanctions temporaires d'exclusions / sanctions d'inclusion / punitions et heures de retenues / bilan complet infirmerie avec indicateurs de passages (prise en charge d'urgence ou retours en classe) élèves et adultes / différents questionnaires et statistiques du CESC avant et après les actions de prévention.

Mais au-delà de ces constats positifs, la mission a relevé des points faibles récurrents.

L'absence d'indicateurs permettant de fonder un diagnostic : les projets de réseau remis à la mission pâtissent souvent d'une absence d'indicateurs chiffrés qu'ils soient relatifs aux résultats et aux parcours des élèves ou bien au climat scolaire. Ils ne sont pas non plus assortis d'objectifs cibles à partir desquels on pourrait mesurer les résultats obtenus. L'absence d'une évaluation diagnostique préalable ne permet pas d'identifier la plus-value des actions déjà en place et donc de choisir celles qui mériteraient d'être reconduites.

Le dispositif de suivi et d'évaluation du projet est rarement prévu. Ce point est généralement corrélé au précédent. En l'absence d'indicateurs de réussite, comment parler de suivi et d'évaluation du projet ? Mais des équipes expriment aussi leurs difficultés à construire des indicateurs fiables et partagés du premier au second degré, permettant une mesure qualitative des effets du projet. Certains réseaux se sont toutefois emparés de la problématique.

Zoom : un exemple d'auto-analyse

Un réseau a établi, à partir de l'auto-analyse effectuée par l'équipe de pilotage du réseau, un radar construit sur la base de onze indicateurs qui lui ont paru pertinents : organisation des concertations, collaboration entre les pilotes, implication des directeurs d'écoles dans le copilotage, dynamique de réseau, actions des « plus de maîtres que de classes », échanges de pratiques, sentiment d'appartenance au réseau, changements de pratiques pédagogiques, appropriation du référentiel, organisation de cinq groupes de travail, organisation de la formation.

L'évaluation et le suivi des élèves : la mission observe encore que la disparition des évaluations nationales fragilise le pilotage des réseaux. Les équipes sont en manque de repères, à l'aune desquels analyser et orienter le travail du réseau. Une crainte d'isolement de l'éducation prioritaire est même exprimée. Au collège, le taux de réussite au DNB reste l'indicateur de référence. Cette question de l'évaluation est au cœur des préoccupations exprimées par les équipes. Certaines prennent appui sur des protocoles qui existent, d'autres se sont engagées dans la réalisation d'outils.

Zoom : construction d'outils d'évaluation

L'école maternelle est en réflexion sur une évaluation de la langue orale.

Au niveau du cycle 2, des évaluations sont en cours d'élaboration (lecture et production écrite). Les premières phases test se dérouleront à la rentrée sur les niveaux CP et CE1.

Des évaluations à l'échelle du réseau ont été réalisées en commun par les enseignants du futur cycle 3 : français, maths, histoire-géographie et langues. Elles devraient être passées en juin au niveau du CM2 et aider à la constitution des classes de 6ème, à l'élaboration des PPRE passerelles. Ce travail commun a favorisé une réflexion partagée sur les pratiques. Il est susceptible de déboucher sur des demandes de formation (perspectives pour la rentrée 2015).

Les résultats au DNB constituent l'évaluation finale au collège. La principale est à cet égard attentive à la réduction des écarts entre l'évaluation du contrôle continu et celle du contrôle final.

Zoom : l'évaluation au collège

Sur ce réseau, au collège, des devoirs communs à tous les élèves d'un même niveau sont organisés dans toutes les disciplines (l'emploi du temps prévoit des plages communes aux disciplines, par exemple, en troisième : tous les vendredis de 10 h à 12 h). Les temps de concertation internes au collège (tous les mardis de 15 h 30 à 17 h) sont utilisés par les enseignants pour préparer les sujets communs. En troisième, les professeurs ont organisé deux types d'évaluations : des devoirs d'entraînement, au cours desquels ils peuvent intervenir pour aider les élèves en difficulté, et un DNB blanc par semestre, dans les conditions de l'examen. Certaines équipes disciplinaires semblent plus en avance que d'autres sur la question de l'évaluation. Reste que, dans le collège, l'évaluation est pensée comme un moyen au service des apprentissages.

Certains projets de réseau ne sont encore qu'un catalogue d'actions : des échanges avec les acteurs locaux, la mission a perçu que d'aucuns se satisferont facilement de reconduire les projets particuliers qui existent en les réordonnant dans le nouveau cadre. La mission s'interroge de ce fait sur l'impact réel, sur les apprentissages des élèves, de solutions qui, en soi, ne sont pas sans intérêt, mais dont la dispersion sinon l'incohérence, si on les rapporte au parcours des élèves, ont fait la preuve de leur modeste efficacité. Il y a un vrai défi à relever pour abandonner une approche de type

« catalogue d'actions » au profit d'une réflexion de fond sur le diagnostic qui doit être fondé sur la réalité des compétences des élèves du REP+, au moins dans chaque cycle.

Préconisations

- donner au projet de réseau une dimension de pilotage stratégique : sa mise en œuvre doit fonder le rapport annuel d'activités présenté au comité de pilotage du réseau puis aux différents conseils d'école et au conseil d'administration, et transmis au niveau académique ;
- étayer le projet de réseau par un plan de formation, prenant appui sur le référentiel, adapté à la réalité du réseau et opérationnel ;
- élaborer un dispositif d'évaluation intégré au projet, centré sur les apprentissages et les acquis des élèves.

4. Le temps de travail collectif

Dans le rapport 2014-048, la mission insistait sur :

- **les inquiétudes quant à la montée en puissance de la mesure tant sur l'organisation du temps de travail collectif que sur la gestion des ressources humaines et les coûts ;**
- **la mauvaise compréhension du temps libéré par la pondération dans le second degré tant dans son organisation que dans ses objectifs pédagogiques ;**
- **les conséquences éventuelles sur les établissements hors éducation prioritaire des moyens importants attribués aux REP+ pour la mise en place de ce temps de travail collectif.**

4.1. La formation

Le diagnostic des besoins

L'association des équipes enseignantes au diagnostic des besoins est variable d'un réseau à l'autre voire au sein d'un même réseau. La mise en œuvre de cette démarche de travail collectif est très liée à la personnalité des pilotes, à la qualité de leur entente et à leur conception du pilotage. On est frappé par les décalages qu'il peut y avoir entre le discours des pilotes, qui peuvent affirmer que les enseignants ont été partie prenante dans le diagnostic des besoins, et le ressenti exprimé des PE et des PLC, qui ont assez souvent le sentiment d'être très peu associés : on leur présente un diagnostic, et parfois même un plan de formation déjà conçu, leur participation se bornant à l'amender ou non, mais rarement à le concevoir.

Quand la formation répond aux besoins de enseignants, la mission constate que les personnels des premier et second degrés partagent un même point de vue : la formation n'est plus « hors-sol », mais en lien direct avec leurs préoccupations de terrain, ce qui valorise leur travail et les sécurise.

Zoom : un diagnostic pédagogique partagé

Dans un réseau, un diagnostic pédagogique a été réalisé à partir de l'exploitation de 30 rapports d'inspection par l'équipe des pilotes du réseau. Il a servi de base à la réflexion partagée sur le diagnostic des besoins afin de monter le plan de formation du réseau.

La construction de la formation du réseau

Les réseaux qui sont parvenus à construire une formation donnant satisfaction à l'ensemble des acteurs sont ceux qui sont partis de la réalisation collective d'un diagnostic des besoins et qui ont construit collectivement leur plan de formation sur site en faisant appel aux formateurs REP+ ou aux inspecteurs et leurs équipes ; ce sont donc les réseaux qui ont d'abord commencé à penser le contenu avant de réfléchir aux modalités d'organisation.

De nombreux principaux ont attiré l'attention de la mission sur l'absence de lien préjudiciable à la bonne organisation de la formation du réseau entre le volet départemental de formation et le plan académique.

Préconisations

- globaliser, voire annualiser le temps de travail commun pour faciliter la mise en œuvre des formations ;
- articuler les plans de formation premier et second degrés.

Le contenu des formations

La mission a pu dégager de ses visites dans les réseaux trois besoins incontournables :

- une « formation lourde » et de qualité sur la maîtrise de la langue ;
- la mise en place organisée de visites croisées d'inspecteurs premier et second degrés ;
- des stages d'analyse de pratiques.

La forte demande de formations centrées sur la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines est entendue, mais les réseaux n'ont pas toujours la possibilité d'y répondre. En effet, les formateurs REP+ n'ont pas tous cette compétence et il a été difficile, cette année, dans certaines académies, de solliciter des intervenants extérieurs.

Les visites croisées – qui n'ont en aucun cas comme but de « secondariser » le premier degré, comme la mission l'a entendu dans une académie – ne sont formatrices que lorsqu'elles ont été préparées en amont de manière collective et lorsque s'ensuit une analyse commune de la séance observée. L'accompagnement par les corps d'inspection et/ou par la recherche augmente la capacité formatrice de ces temps de travail collectifs. On constate que lorsque le pilotage académique fait de ces temps une priorité de la formation, elles sont mises en place de façon tout à fait satisfaisante et donnent des résultats.

Zoom : visites croisées et analyse de pratiques

L'IPR référent, IA-IPR de lettres, et l'IEN, co-pilotes de réseau, ont réuni, avec un IA-IPR de mathématiques, les professeurs du cycle 3 pour préparer des visites croisées en français et en mathématiques. Les séances ont été préparées par les professeurs en interdégré avec l'aide des inspecteurs. Elles ont été réalisées en co-animation, sous l'observation des enseignants et en présence de l'IEN et de l'IA-IPR de la discipline. Un temps de concertation s'en est suivi pendant lequel on a analysé collectivement les séances en question.

Par ailleurs, des professeurs du collège peuvent intervenir dans les écoles du réseau (professeurs référents, lorsqu'ils existent encore dans les réseaux, ou d'autres dans le cadre de leur service ou rémunérés en HSE). Cette pratique constitue une formation entre pairs qui satisfait les uns et les autres.

Le contenu des formations proposées dans les réseaux est très variable : de temps de formation qui ne sont toujours pas spécifiques aux problématiques de l'enseignement en éducation prioritaire (« enseigner et évaluer par compétence », par exemple) à des modules parfaitement colorés éducation prioritaire (par exemple échanges de pratiques interdégrés et inter-réseaux, accueil et tutorat pour les nouveaux enseignants, apport des neurosciences au travail cognitif et mémoriel de l'élève, réflexion sur la prise en charge des élèves à besoins particuliers).

On voit, çà et là, mais encore de façon trop sporadique, des formations accompagnement par la recherche qui sont organisées ou proposées aux REP+. Mais, toutes les académies ne s'en emparent pas. Par ailleurs, des académies développent des formations spécifiques à l'éducation prioritaire pour les professeurs stagiaires ou pour les T1 et les T2.

Outre les formations destinées aux enseignants, quelques académies commencent à mettre en place des regroupements académiques pour les formateurs REP+ et les cadres.

Deux académies éprouvent des difficultés à mettre en œuvre les formations REP+. La première subit les conséquences du mauvais recrutement précédent : six des huit formateurs REP+ recrutés en 2014 ont démissionné ; les réseaux visités dans un des trois départements disent ne pas avoir reçu de formation tandis que, sur cette question, le réseau d'un autre département dans cette même académie demeure exemplaire à tous points de vue. La seconde académie concernée n'a pas encore construit sa formation REP+ de façon cohérente et claire (organisation trop complexe, multiplicité d'acteurs qui ne communiquent pas entre eux...). Il n'est, par ailleurs, pas sûr que l'académie dispose à la rentrée du volume de formateurs, des savoir-faire et de l'organisation dont elle aurait besoin, alors que l'insuffisance, quantitative et qualitative, des ressources de formation constitue actuellement une plainte commune aux trois réseaux visités par les correspondants académiques des inspections générales d'une part et que des demandes ciblées émergent, telles que le travail personnel des élèves, l'accompagnement continu en 6^{ème}, d'autre part.

Préconisations

- former les formateurs REP+ à la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines ;
- intégrer dans le plan de formation des réseaux le principe des visites croisées accompagnées par les corps d'inspection et d'analyse de pratiques ;

- évaluer la qualité des formations dispensées.

Les formateurs REP+

L'accompagnement des réseaux par les formateurs REP+ varie considérablement : quand, dans une académie, chaque REP+ bénéficie d'un binôme de formateurs REP+, dans une autre, un formateur REP+ est désigné pour deux réseaux. Par ailleurs, la mission a constaté qu'un nombre conséquent de réseaux n'a pas encore bénéficié de l'appui des formateurs REP+. Il convient d'insister sur le fait que tous les pilotes des réseaux ne les accueillent pas avec enthousiasme. Ils doivent, par conséquent, faire preuve d'ingéniosité et de ténacité pour trouver leur place. Quand ils arrivent à entrer en contact avec les enseignants et à travailler avec eux, cela se passe toujours bien et les professeurs disent leur satisfaction.

Leur situation est aussi extrêmement variable d'une académie à l'autre : de ceux qui sont parfaitement encadrés en académie, reçoivent une formation et sont accompagnés à ceux qui, délaissés, se dirigent dans le système comme ils peuvent.

Quels qu'ils soient, tous s'accordent pour dire que les séminaires nationaux de formation ont été une aide précieuse.

Zoom : démultiplier les formateurs REP+

Pour sa relance de l'éducation prioritaire, l'académie entend impliquer toute l'éducation prioritaire en professionnalisant des formateurs du terrain et de proximité géographique. Ainsi les formateurs académiques démultiplient la formation au niveau du territoire : cette année, deux formatrices ont formé trois personnels des premier et second degrés par département. L'académie s'est ainsi dotée de douze nouveaux formateurs, appelés « formateurs accompagnateurs », qui ont pour mission d'assurer un suivi dans la durée.

Quelle que soit l'académie visitée, la seconde vague de recrutement se fait dans de meilleures conditions et de façon beaucoup plus professionnelle avec appel à candidature, entretien et fiche de poste. On tend vers un recrutement de personnels, issus du premier et du second degrés, presque partout dotés d'une expérience de l'enseignement en éducation prioritaire, souvent déjà formateurs et investis dans la formation transdisciplinaire (apprendre à apprendre, compétences langagières, climat scolaire...).

Néanmoins toutes les académies, notamment celles à fort taux de REP+ l'an prochain, ne disposent pas du vivier de formateurs nécessaire aux besoins qui vont se démultiplier.

Préconisations

- installer les formateurs REP+ institutionnellement auprès des pilotes avec une lettre de mission ;
- articuler leur action avec les actions de formation départementales et académiques.

4.2. La concertation

La concertation au collège

Du point de vue de l'organisation, la mission a dénombré plusieurs modalités : cela va de l'inscription dans l'emploi du temps d'une heure ou une heure et demie hebdomadaire (la majorité des cas) à une liberté horaire complète avec une information *a posteriori* du principal, en passant par l'inscription de deux temps au choix dans l'emploi du temps ou de deux heures effectives (une heure commune à tous, une heure disciplinaire). Par ailleurs, sur la question des traces de ce travail commun, les situations sont aussi très variables : de l'absence de compte rendu à l'élaboration collective d'un tableau de bord du suivi du travail des enseignants.

Les professeurs de SEGPA, qui disposent de leur concertation propre, regrettent souvent de ne pas être associés aux PE et PLC dans les temps de concertation.

Le risque essentiel est la sous-utilisation de ce potentiel de concertation du fait d'un manque de cadrage et du fait que, dans certaines académies, même au sein de réseaux où la concertation a été initialement mise en place sans difficulté et était fort attendue, les pressions syndicales commencent ou continuent à avoir des effets : des enseignants refusent de participer à ces temps. Dans certains établissements, les élèves ne sont pas pris en charge pendant le temps libéré pour la concertation ou la formation des enseignants.

Si les équipes de direction sont force de propositions pour les thèmes et problématiques à travailler, elles laissent de plus en plus la possibilité aux enseignants de choisir le contenu : les propositions des uns s'ajoutent à celles des autres, ce qui a pu donner la sensation, dans certains endroits, d'un foisonnement, d'une effervescence, par conséquent d'un éparpillement. Les équipes en sont bien conscientes et disent qu'elles sauront réguler l'an prochain en priorisant les besoins. Néanmoins, çà et là, on a vu apparaître des tensions au sein des équipes de professeurs, entre ceux qui souhaitent que la concertation soit centrée sur le disciplinaire (maths-français, souvent) et ceux qui pensent qu'elle doit servir les projets de classe, les projets transversaux, permettre de penser le tutorat, l'aide et le suivi des élèves.

Se développe, dans certains collèges hors EP, le sentiment de plus en plus fort que la refondation de l'éducation prioritaire se fait en leur ôtant des moyens. Par conséquent, il serait malvenu que la concertation en REP+ soit utilisée pour la mise en place de la réforme du collège (les EPI, par exemple), tandis que les collèges hors EP ne disposeraient d'aucun temps.

Préconisations

- mettre à la disposition des personnels de direction des textes de cadrage académiques précis sur les obligations des enseignants en ce qui concerne la finalité pédagogique du temps libéré ;
- anticiper l'organisation du temps de travail collectif sans libérer les élèves.

La concertation dans le premier degré

Rares ont été les professeurs des écoles à ne pas exprimer leur satisfaction d'avoir désormais ce temps à leur disposition. Néanmoins, la concertation n'a pas pu être mise en place à 100 % dans

toutes les académies : pour certaines, les difficultés à assurer les remplacements étaient trop importantes voire insurmontables ; tandis que pour d'autres, qui peuvent, au demeurant, avoir tout autant de REP+ voire davantage, elle a été mise en place, l'organisation des remplacements ayant été réussie, même si cela a été « délicat ». La mission a observé des organisations pertinentes malgré les difficultés de mise en œuvre.

Zoom sur une organisation anticipée et négociée

Dans ce REP+, un pôle de remplaçants dédié à la seule mise en place de la pondération, est affecté aux écoles du réseau (trois remplaçants pour une cinquantaine d'enseignants). Les enseignants se réunissent hors temps scolaire et un crédit temps leur est rendu sur le temps scolaire. C'est toujours le même remplaçant qui intervient dans la même classe. Les remplaçants sont partie prenante de la dynamique du réseau car ils sont eux-mêmes bénéficiaires des temps de concertation et de formation. En revanche, pour les trois journées de formation, les enseignants sont remplacés par la brigade départementale de manière à favoriser des départs simultanés en formation plus nombreux.

La plupart des académies, même celles pour lesquelles tout a pu être mis en place cette année pour les préfigurateurs, craignent le passage à 2015 : elles ne disposent, ni d'un vivier suffisant de formateurs, ni du nombre de remplaçants nécessaire.

La concertation interdegré

Elle existe très difficilement car elle est extrêmement complexe à organiser : resurgissent la question du remplacement dans le premier degré et la difficulté voire l'impossibilité à trouver des plages communes aux deux degrés. Pourtant là aussi, des solutions originales ont été trouvées, utilisant les marges de souplesse offertes par la globalisation d'une partie de ces heures dégagées dans l'emploi du temps des enseignants du premier et du second degré : banalisation, dans le cadre de la pondération, de trois mercredi après-midi dans l'année scolaire pour tous les personnels du réseau, ce qui évite de libérer les élèves ; organisation de plages de formation commune articulées avec les nouveaux horaires dans le premier degré (de 16 heures à 18 heures par exemple), ce qui évite de libérer les collégiens, le principal procédant à des réaménagements ponctuels d'emplois du temps.

5. L'accompagnement par les corps d'inspection, point faible de la refondation de l'éducation prioritaire dans le second degré

Dans le rapport 2014-048, la mission a constaté une mobilisation variable des collèges d'inspecteurs dans le suivi et l'accompagnement des REP+. Elle a insisté sur l'importance de cet accompagnement et a préconisé l'intégration de cet axe de travail dans les lettres de mission des IA-IPR.

5.1. Au niveau académique

La problématique de l'accompagnement des réseaux, des modalités de sa mise en œuvre n'a pas été au cœur des réflexions développées au niveau académique.

Cet accompagnement est fortement dépendant de la disponibilité des IA-IPR référents : leur charge de travail académique est souvent importante et ils ne peuvent pas être présents autant qu'ils le

souhaiteraient dans leur réseau. En fonction des contextes, certaines disciplines sont particulièrement fragilisées parce que sous-dimensionnées au regard du nombre de professeurs, de stagiaires à suivre et du nombre de demandes d'interventions dans la discipline.

Zoom : réflexion du collège des IA-IPR en académie

Des ateliers autour d'une appropriation collective du référentiel EP ont été organisés au cours de deux collèges d'IA-IPR. La question de l'accompagnement des REP+ et des REP par les inspecteurs a été posée. Celle de l'inspection proprement dite aussi : « Est-ce que l'on inspecte de la même façon, selon les mêmes modalités en éducation prioritaire ? ».

5.2. Au niveau des réseaux

La situation est très contrastée entre premier et second degrés.

Dans le premier degré, les professeurs des écoles sont accompagnés par les équipes de circonscription. Les conseillers pédagogiques (et les coordonnateurs de réseau en fonction de leur profil) interviennent selon des logiques d'étayage lors des temps de concertation banalisés, pour le suivi périodique de l'action des enseignants (suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes » par exemple), pour l'aide au développement de projets spécifiques (gestion de l'espace en maternelle, apprentissages langagiers...).

Les enseignants d'appui qui exercent pour tout ou partie de leur service à l'école élémentaire aident aussi au suivi des élèves, à la réflexion sur les pratiques, sur l'autonomie des élèves. Ces enseignants sont par ailleurs à même d'intervenir dans l'interdegré. Leur intervention donne généralement satisfaction.

Les interventions de l'IEN sont le plus souvent perçues comme un accompagnement, une aide apportée dans la définition des besoins des équipes, dans l'organisation et la mise en œuvre des temps de formation ou de concertation. Le manque de formateurs a en effet conduit IEN et conseillers pédagogiques à intervenir devant les équipes. Au final, le premier degré bénéficie donc d'un accompagnement de proximité.

La mission souligne toutefois la très forte charge de travail de certains IEN qui ont la responsabilité de deux ou trois REP+, voire plus, auxquels s'ajoutent parfois plusieurs REP. Les équipes de circonscription mériteraient ici d'être renforcées pour disposer, par exemple, d'un conseiller pédagogique référent par réseau.

Dans le second degré, le paysage est contrasté. Comme il a été dit, certains IA-IPR référents peinent à trouver leur place dans le réseau. Mais au-delà de l'implication de l'IA-IPR référent, c'est la présence des corps d'inspection qui fait défaut. Et ce constat est général. À titre d'exemple, dans un réseau, l'IA-IPR de mathématiques est venu à la demande expresse du chef d'établissement car, lors de la précédente session du DNB, seul un élève du collège avait obtenu la moyenne à l'épreuve terminale de mathématiques. Il a effectué une visite pour inciter l'équipe de professeurs à mettre en place des progressions et devoirs communs en 5^{ème} et 4^{ème} mais il n'est pas revenu dans l'année. Dans cet autre réseau, des visites conseils ont été demandées en anglais mais elles se sont transformées en inspections. Tout ceci peut expliquer que des enseignants ont fait part de leur souhait d'être accompagnés, comme dans le premier degré, par des conseillers pédagogiques qui n'auraient pas de lien direct avec les inspections.

Préconisations

- inscrire l'accompagnement des réseaux au programme de travail académique des corps d'inspection. Un bilan annuel doit pouvoir être présenté au recteur et au comité de pilotage académique ;
- sensibiliser et former les inspecteurs stagiaires à la question de l'éducation prioritaire ;
- renforcer l'encadrement pédagogique des circonscriptions ou modifier leur périmètre selon la logique du territoire, lorsqu'une circonscription du premier degré contient plus de deux REP+.

6. Les trois mesures nouvelles au niveau des réseaux

6.1. Une scolarisation des enfants de moins de trois ans qui connaît des progrès mais reste très dépendante de la bonne volonté ou des ressources des municipalités

Dans le rapport 2014-048, la mission s'inquiétait d'une focalisation excessive sur le seul taux de scolarisation, sans accorder assez d'attention à la qualité pédagogique et éducative de l'accueil et à la recherche de publics cibles, deux objectifs qui pouvaient être facilités par un travail avec les partenaires, notamment les collectivités locales.

Le bilan est contrasté. Dans certains réseaux visités, la mission a constaté que l'éducation nationale ne semble pas avoir vraiment cherché à développer la scolarisation des moins de trois ans, ni en quantité, ni en qualité et on peine à y trouver la trace d'une sollicitation ou d'une intervention de l'IEN en charge de la mission prélémentaire au niveau départemental. Ailleurs, des efforts ont été réalisés, s'appuyant sur les emplois supplémentaires affectés en priorité à certains territoires.

Mais la mission a constaté les difficultés rencontrées par les responsables des REP+ pour élargir les publics accueillis. En premier lieu sont très souvent citées l'absence de soutien et les réticences financières des municipalités, dans un contexte de croissance démographique et de difficultés budgétaires, pour créer des locaux et affecter des personnels territoriaux supplémentaires (ATSEM au minimum). Ici, les locaux manquent. Là, il est impossible de trouver des salles disponibles dans des écoles déjà saturées, par ailleurs mal adaptées et le plus souvent vétustes. Si parfois certaines municipalités ne font pas preuve d'un grand enthousiasme, d'autres, ayant pourtant de gros besoins en la matière, n'ont pas les moyens d'un accueil spécifique des moins de trois ans. La question est importante car, faute de locaux, la scolarisation des enfants de moins de trois ans s'effectue le plus souvent dans des classes de petite section, avec le souci principal de compléter les effectifs, ce qui rend plus délicate la prise en compte des besoins spécifiques des enfants de cet âge.

Zoom : une réflexion sur l'impact des organisations spatiales

Dans un REP+, un travail sur l'aménagement des espaces a été engagé avec un enseignant-chercheur. Il s'agit de concevoir des espaces en lien avec les besoins des tout petits (besoins de mouvement, de sécurité affective...) et favorisant les apprentissages (notamment les apprentissages langagiers grâce aux interactions avec les adultes puis entre les enfants). Les enseignants semblent très satisfaits de la mise en place de ce dispositif de réaménagement des espaces et estiment qu'il a constitué un levier puissant pour modifier les pratiques pédagogiques. Ce travail a débouché cette année sur une formation des enseignants de 6 heures, dans le cadre des horaires des « animations pédagogiques », sur les problématiques associant espace et apprentissages.

Au-delà de ces problèmes de locaux et de moyens, la mission a constaté que bon nombre de réseaux étaient dans l'ignorance du nombre d'enfants potentiellement concernés dans le quartier. A été ainsi souvent évoquée la difficulté à cibler et rencontrer les parents des milieux les plus défavorisés quand leurs enfants ne sont pas auparavant accueillis à la crèche, ce qui est souvent le cas dans ces quartiers où la mère a rarement un emploi et garde l'enfant à la maison jusqu'à son entrée à l'école maternelle. De fait, la mission a constaté que la scolarisation s'effectue encore beaucoup sur la base de la seule demande des familles (parfois avec une vigilance pour bloquer les demandes non prioritaires, notamment celles des familles les plus favorisées), sans efforts notables pour repérer, informer et contacter les familles-cibles. Et quand des actions sont entreprises, des équipes ont témoigné des problèmes posés par la barrière de la langue pour entrer en contact avec les familles nouvellement arrivées en France. Certaines d'entre elles ont l'impression, si elles scolarisent leur enfant dès deux ans, d'être dépossédées de leur mission parentale.

Là où une politique volontariste a été menée, des réussites sont pourtant à signaler. Comme l'avait suggéré le rapport des deux inspections générales sur la question, publié en 2014, les meilleures conditions de scolarisation se trouvent dans des classes dédiées aux enfants de cet âge, avec un projet spécifique consacré à cet accueil, parfois élargi à toute l'école et aux partenaires locaux, et avec parfois un recrutement sur poste à profil de l'enseignant. Dans ces cas-là, une réflexion préalable a été menée sur les critères d'inscription, voire sur la simplification de leurs modalités pour des familles qui sont peu dans l'anticipation ; un travail a été réalisé pour aller à la rencontre des familles qui en bénéficieraient le plus (parfois avec l'aide d'interprètes, de médiateurs) et la communication avec les parents a été bien travaillée ; la possibilité d'une scolarisation à temps partiel a pu être offerte, avec des évolutions possibles au cours de l'année. Quand tous les partenaires se sont mobilisés, on constate une bonne fréquentation de la structure et une satisfaction globale des acteurs, liées notamment au travail fort utile sur l'entrée dans le langage, avec des bénéfices en termes d'acquis souvent rapidement visibles au niveau de l'acquisition de la langue française, de l'intégration et de la socialisation.

Les préconisations du rapport IGEN / IGAENR 2014-043 consacré à ce dispositif sont adaptées aux REP+.

6.2. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : une implantation effective des emplois mais pour quels effets ?

Dans le rapport 2014-048, la mission a alerté sur la nécessité d'une remise à plat des dispositifs, sur l'articulation des différentes modalités d'aide. Elle a préconisé la définition de principes de bonne gouvernance au niveau académique : objectifs du dispositif, accompagnement et formation des équipes, indicateurs de pilotage, évaluation.

Au niveau académique

Les académies ont massivement investi ce dispositif et les REP+ en bénéficient largement.

Au-delà de l'effort consenti, les responsables académiques ne peuvent fournir une typologie des pratiques, ni une première estimation des effets, y compris dans des départements qui ont une antériorité dans ce domaine.

La mission confirme ici l'intérêt d'une politique de formation de formateurs à l'échelle académique ainsi que celui d'une articulation avec la recherche en prenant appui sur les ESPE.

En termes de GRH, on peut rencontrer au sein d'une même académie des configurations variées : postes à profils ou non, recrutements à TD ou à TP, l'enseignant concerné restant titulaire de son poste. Une harmonisation serait souhaitable au sein d'une même académie.

Au niveau des réseaux

Deux types de situations se rencontrent : soit les postes ont été implantés dans le cadre de la loi de refondation lors de la rentrée 2013 ou de la rentrée 2014, soit les DASEN ont requalifié des postes affectés hors les classes, hérités de dispositifs mis en place au fil du temps. Cette dernière démarche n'est pas toujours comprise et il y a là à accompagner les équipes pour prendre la mesure des attendus du nouveau dispositif et aider à l'évolution des organisations

Par ailleurs, sur certains réseaux, les maîtres supplémentaires affectés dans le cadre du dispositif ont cohabité avec les enseignants de soutien déjà implantés qui ont poursuivi leurs interventions sur les écoles. Ce type de situation est minoritaire mais il y a là un problème de lisibilité des dispositifs.

Les équipes sont globalement satisfaites du dispositif : le maître supplémentaire permet la mise en place de co-animation de séquences, est un appui sur les classes à deux niveaux, favorise une prise en charge en groupes restreints d'élèves en difficulté. Les temps de concertation sont utilisés pour l'organisation de séquences fondées sur une différenciation pédagogique. Lorsque le maître supplémentaire est chevronné, déjà en poste dans l'une des écoles et qui peut intervenir à tous les niveaux, auprès d'élèves en difficulté ou au contraire en demande d'approfondissement, le dispositif apporte, du point de vue des acteurs, une réelle plus-value.

Zoom : un dispositif qui fonctionne

Le professeur des écoles a été nommé après publication d'une fiche de poste et entretien. La formation, conçue par l'IEN en charge du dossier en lien avec l'IFÉ, représente huit jours dans le cadre du volet départemental du PAF.

En dehors du temps de formation, le dispositif est également accompagné par la circonscription à la hauteur de quinze heures. La nécessité d'un pilotage de proximité est primordiale pour identifier les obstacles à l'apprentissage et créer une capacité collective de l'école à évoluer. Le maître surnuméraire est bien accepté par les équipes et perçu comme un élément essentiel du renforcement de la dimension collective du travail au sein des écoles. Il permet la mise en place de nouvelles manières d'enseigner (co-intervention), le développement de nouvelles situations d'apprentissage, facilite la mise en place d'évaluations communes et l'exploitation des résultats. Les équipes estiment essentiel d'articuler deux niveaux de concertation pour penser le rôle du maître surnuméraire :

- définir les priorités thématiques concernant l'apport du maître surnuméraire (lecture compréhension, production écrite, langage, problèmes en mathématiques) ;
- déterminer les modalités de fonctionnement en binôme et en collectif (interventions en barrettes : 3 groupes sur deux classes) ;

Deux niveaux de concertation ont été déterminés :

- projet d'école, maîtrise de la langue : ensemble de l'équipe ;
- réflexion sur les pratiques, modalités de fonctionnement du dispositif : par niveaux ou par cycles.

Néanmoins, dans certains réseaux, les modalités pédagogiques sont laissées à la discrétion des équipes. Faute d'un suivi régulier, les pratiques de prise en charge externalisée, insuffisamment articulées avec la classe, pourraient redevenir dominantes.

Les équipes manquent de repères pour procéder à des évaluations sérieuses. L'évaluation, faute d'avoir été pensée en amont, risque d'être le point faible d'un dispositif que les équipes plébiscitent.

Les préconisations du rapport IGEN / IGAENR 2014-31 consacré à ce dispositif sont adaptées aux REP+.

6.3. Une mise en œuvre souvent *a minima* de l'accompagnement continu en 6^{ème} et des clarifications nécessaires

Dans le rapport 2014-048 de juin 2014, la mission pointait le risque de confusion avec l'accompagnement personnalisé et l'accompagnement éducatif. Elle recommandait de mettre à profit l'accompagnement continu pour intégrer à ce temps scolaire la réalisation des devoirs et l'apprentissage des leçons, et de travailler avec les partenaires (notamment autour du « programme de réussite éducative ») et les familles.

Un bilan rapide pourrait conduire à dire que les collèges REP+ ne se sont pas vraiment emparés de cette mesure ou que sa mise en œuvre s'effectue *a minima*. On peut comprendre que cet accompagnement continu n'ait pas constitué la priorité des personnels et de l'équipe de direction des collèges concernés, concentrés notamment sur la mise en place de la pondération, la réflexion sur le projet de réseau...

Mais le problème est plus complexe : il porte sur le fait que la plupart des acteurs n'ont pas compris le sens de cet accompagnement continu.

Ceci peut expliquer le fait que la mission ait constaté soit que la mesure n'avait pas été mise en œuvre, soit qu'elle l'avait été – ou qu'elle allait l'être – de manière purement « technique » (emplois du temps plus compacts).

Quand l'accompagnement continu est mis en œuvre, il aboutit à un resserrement des emplois du temps, en démarrant les cours entre 8 h et 9 h et en répartissant les 27 heures sur les 9 demi-journées généralement utilisables, avec une pause méridienne d'1 h 30 et une fin des cours entre 15 h 30 et 17 h selon les habitudes locales. Dans cette configuration, les quelques heures restées libres de tout enseignement sont assurées par des enseignants volontaires ou des assistants pédagogiques qui prennent en charge les élèves.

Ici ou là, la mise en œuvre de cette mesure a cependant posé quelques problèmes liés aux difficultés de recrutement des assistants pédagogiques et des EAP (emplois d'avenir-professeur), voire au manque d'intérêt des enseignants. Elle a même parfois été l'objet de crispations, réelles ou tactiques, portant sur les moyens, sur les personnels concernés, sur la confusion repérée – ou entretenue – avec l'accompagnement personnalisé ou l'accompagnement éducatif, sur la complexité à la mettre en œuvre en cas d'absences de professeurs.

Au final, la mission a souvent constaté que la mesure n'a pas été repérée ou qu'elle a suscité peu de réflexion sur le contenu-même et son articulation avec les deux autres dispositifs aux noms si proches. Or, les assises de l'éducation prioritaire organisées en 2013 avaient mis l'accent sur l'importance de l'accompagnement du travail personnel, notamment en classe de 6^{ème}, quand les élèves découvrent une organisation désormais disciplinaire des enseignements, avec des modalités et des exigences de travail en classe et à la maison différentes de celles de l'école élémentaire et, de plus, variables selon les enseignants

Zoom : heurs et malheurs de l'accompagnement continu dans un REP+

Dans les mesures-clés d'un projet d'un réseau, au demeurant fort actif, on trouve cette présentation originale :

« Un accompagnement continu jusqu'à 15 h 30 pour tous les niveaux du CP à la 3^{ème} avec une prise en compte des rythmes scolaires.

Pour l'ensemble des élèves du réseau (24 h en élémentaire et 28 h au collège) les cours sont répartis entre 8 h et 15 h 30 et les élèves accompagnés en continu. Les options, des activités périscolaires, des activités éducatives, des dispositifs d'accompagnement... sont proposés après l'école. Un accompagnement éducatif sera organisé de 15 h30 à 16 h 30 (au moins pour les 6^{ème}). Au collège, l'accompagnement et le suivi par un assistant d'éducation s'effectue en continu sur 2 classes ».

En positif, le principal indique *« qu'on a gagné en climat scolaire, trois fois moins d'exclusions de cours ; beaucoup moins de conseils de discipline (pas un avant décembre) ».*

En négatif, le changement de l'horaire de sortie (15 h 30) ne permet plus aux six médiateurs de l'agglomération, dont les horaires commencent à 16 h, d'être présents aux heures de sortie du collège, ce qu'ils faisaient auparavant dans un double objectif de sécurisation et d'échange avec les CPE et l'établissement qui les utilisent comme relais pour les familles injoignables. La continuité de l'encadrement des élèves est mise à mal. De plus, la nouvelle structuration de l'emploi du temps limite considérablement les passages spontanés au CDI et rares sont les élèves qui patientent pour participer après les cours, au club mis en place par la documentaliste. Enfin, le resserrement des horaires a eu pour conséquence la suppression des heures de vie de classe !

Préconisation

- clarifier le sens et les modalités de l'accompagnement continu par rapport à l'accompagnement personnalisé et à l'accompagnement éducatif.

7. Le partenariat

Dans le rapport 2014-048, la mission avait insisté sur la nécessité d'une cohérence et d'une qualité des actions partenariales clairement initiées à partir des besoins des élèves, et en lien, chaque fois que cela est possible, avec le projet éducatif territorial.

Elle avait encouragé des partenariats avec des équipes de chercheurs afin de faire des réseaux d'éducation prioritaire préfigurateurs des laboratoires pédagogiques dans chaque académie.

Si le fondement de la refondation éducation prioritaire est de nature pédagogique, il n'en demeure pas moins qu'il est nécessaire de l'enrichir dans une logique de parcours et d'accompagnement de l'élève par des actions éducatives en prolongement du temps scolaire dans ou hors de l'école.

L'articulation entre les territoires, la politique de la ville et l'éducation prioritaire d'une part, entre les associations, les mouvements complémentaires de l'école et les établissements scolaires d'autre part, est à rechercher.

7.1. Au niveau académique

7.1.1. Une amplification de la coopération avec la politique de la ville et des partenariats plus ciblés

Là où la politique de la ville et celle de l'éducation prioritaire ont une tradition de coopération, les relations se sont maintenues voire amplifiées sous l'effet de la refondation mais aussi des orientations fixées par la convention du 7 octobre 2013 et par la circulaire interministérielle du 24 novembre 2014.

Ainsi dans plusieurs académies le préfet délégué à l'égalité des chances rencontre régulièrement le recteur. Le rapprochement entre la nouvelle géographie prioritaire de la ville et celle de l'éducation prioritaire a fait l'objet d'attentions particulières.

Ailleurs, considérant que chaque recteur est cosignataire des contrats de ville, la mission a pu constater que les questions éducatives étaient prises en compte dans les futurs contrats, certes plus ou moins avancés selon les communes.

Elle note cependant que seules deux académies sur les douze observées ont intégré au comité de pilotage académique des responsables de la politique de la ville.

La mission a constaté que certains volets d'actions susceptibles d'enrichir le parcours du jeune ont été valorisés, en particulier le programme de réussite éducative, le volet santé et le développement culturel.

Dans deux académies au moins, l'idée d'un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté de réseau est impulsée.

Dans trois académies, est exprimée la volonté de mobiliser des enseignants chercheurs, soit pour l'accompagnement des équipes de réseau, soit pour l'aide à l'évaluation des dispositifs, soit encore sur des sujets de recherche particuliers.

7.1.2. Une coopération avec les collectivités territoriales très contrastée

La moitié des académies font état de relations construites autour des problématiques d'éducation prioritaire avec les collectivités territoriales, relations d'ailleurs plus souvent nouées au niveau départemental (DASEN) qu'académique.

Ainsi, par exemple, dans un département, la méthode de répartition d'allocation des moyens en collège a pris en compte certains éléments fournis par le conseil général. Dans trois autres, des convergences sont recherchées entre l'action de l'éducation nationale et celle des conseils départementaux et des villes pour conduire des actions visant une plus grande implication des parents.

A contrario quelques situations de coopération sont inexistantes, ce qui ne signifie pas que les villes n'ont pas de politique éducative mais qu'elles ne témoignent pas d'un intérêt particulier pour les REP+ sur leur territoire.

La mission observe qu'aucun collège en REP+ n'a fait l'objet d'un contrat tripartite, démarche estimée par les acteurs eux-mêmes comme inopportune, compte tenu d'une part du contexte électoral, d'autre part, des priorités à mettre en œuvre dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire.

7.2. Au niveau des réseaux

7.2.1. Une dynamique renouvelée avec des signes d'exigence plus affirmée sur la qualité des projets

Partout des consignes de participation au comité de pilotage du réseau et à l'aide à la mise en œuvre des actions éducatives ont été données aux délégués à la cohésion sociale ou à la ville par les préfets. Ces délégués sont effectivement présents et contribuent en particulier à distinguer la qualité des associations et leur fiabilité.

En général le coordonnateur du programme de réussite éducative, quand il existe, est associé au comité de pilotage du réseau, ainsi que diverses autres associations locales identifiées par les pilotes comme apportant une contribution de qualité au projet de réseau.

Dans une majorité de situations, des efforts restent à faire pour dépasser la logique de prestation de services ou d'actions clés en main des associations au profit d'une logique de projet partagé répondant aux besoins des jeunes. La mission note une volonté affichée des pilotes de réseau de coordonner les actions partenariales et de ne retenir que celles qui apparaissent comme déterminantes pour la réussite des élèves.

Quelques situations de partenariats inexistantes et d'absences de partenaires aux instances du réseau ont pu être observées. Elles interrogent la mission, non seulement sur cette inexistence qui semble dater, mais plus globalement sur la capacité des réseaux à faire évoluer cette situation dans le cadre de la refondation.

7.2.2. Une évaluation de l'impact des actions partenariales sur la réussite des élèves à renforcer

Si la mission a pu noter des signes d'exigence plus affirmée sur la qualité des projets partenariaux existants, elle n'a pas pour autant trouvé de dispositifs d'évaluation des actions partenariales, construits *a priori*.

Dans ce domaine, la recherche de l'efficacité et l'impact des actions partenariales sur la réussite des élèves doit être partagée par tous les acteurs.

Préconisations

- mettre en conformité la composition des comités de pilotage qui n'ont pas associé les partenaires ;
- mettre en cohérence, au niveau de chaque réseau, les actions relevant des contrats de ville, des projets éducatifs territoriaux et de l'éducation prioritaire afin d'éviter un émiettement d'actions périscolaires ;
- nouer des partenariats sur une logique de projets et d'évaluations partagés ;
- installer le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté de réseau, en lieu et place du CESC du collège. Ce CESC de réseau pourrait être un groupe technique du comité de pilotage du réseau.

8. L'association des parents d'élèves à l'école : de belles initiatives encore limitées

Dans le rapport 2014-048, la mission avait pointé le caractère à la fois délicat et primordial des relations avec les familles dans les quartiers concernés.

La mission a interrogé les responsables des réseaux et a rencontré des parents, des mères pour l'essentiel, quasiment dans tous les réseaux visités. Peu ont constaté de changement avec l'entrée en préfiguration REP+ des écoles et collèges que leurs enfants fréquentent, tout en sachant que rares étaient ceux qui en avaient été informés. Le problème est donc à la base celui de l'information délivrée aux parents et de la communication. À ce titre, la mission considère que si les échanges informels entre familles et équipe éducative sont importants, surtout à l'école primaire, ils ne peuvent remplacer des dispositifs plus formalisés.

Des REP+ ont utilisé une partie du temps libéré au profit des relations avec les parents. Des expériences ou des réflexions sont en cours sur l'utilisation de l'ENT ou de documents –journal ou blog – écrits par les élèves, productions des élèves, photos et films... qui donnent à voir la vie et le travail en classe et offrent des supports pour les échanges entre parents et enfants, entre parents et enseignants, même en cas de faible maîtrise de la langue française. Les parents sont en effet

légitimement curieux de ce que font leurs enfants dans l'établissement scolaire. C'est pourquoi la mission souligne l'intérêt de toutes les actions qui invitent les parents à rentrer dans la classe, l'école ou l'établissement pour observer leurs enfants et l'enseignant en action (journées « portes ouvertes » ou « classes ouvertes », « semaine des parents », invitation ou même association à des activités sur le temps scolaire – ateliers, APC, accompagnement personnalisé... – ou périscolaire) et celles qui mettent l'accent sur la qualité de l'accueil des parents (rencontres conviviales, café des parents, remise des livrets, évaluations et bulletins...). Les membres de la mission ont constaté que, s'il faut multiplier les occasions de rencontre, il faut aussi en faire des vrais moments d'échange et de dialogue, où la parole des parents est prise en compte. Cela suppose déjà une formation des enseignants, initiale et continue, à l'écoute et à l'échange. L'enjeu est bien de faire converger les interventions au service de la réussite de l'enfant et de trouver avec les parents ce qu'ils peuvent faire pour aider leur enfant dans ses apprentissages. Les quelques exemples rencontrés montrent que ces actions demandent du temps pour être efficaces et doivent par conséquent s'inscrire dans la durée.

Travail avec les parents : l'union fait la force

Dans un réseau, une partie du temps libéré (18 ½ journées, pondération 1,1) a été utilisée pour mettre en place un « café des parents » : une fois tous les 15 jours, chaque établissement organise en son sein un café des parents avec la présence d'un représentant collège, école, du coordonnateur REP+, d'un membre du RASED, d'un membre d'une association de quartier, d'un membre du PRE, d'un représentant de la Mairie.

La mission constate que les projets ou évolutions les plus prometteuses sont souvent liés à l'impulsion donnée par le directeur ou le principal, voire par le coordonnateur de réseau dont ce peut être l'une des missions, mais plus fondamentalement à une réflexion dans les instances et à une inscription dans les projets, notamment celui de réseau. Des réseaux ont même fort opportunément assorti les objectifs affichés d'indicateurs de suivi et de pilotage : pourcentage de votants aux élections, nombre de rencontres par année scolaire, présence des parents aux différentes réunions, présence des parents élus aux différents conseils, nombre de parents élus formés, nombre de parents associés à des actions sur la vie de l'école ou de l'établissement, à des activités en classe et en accompagnement du travail personnel...

Préconisations

- améliorer les relations entre parents et enseignants en les fondant prioritairement sur la question des apprentissages : associer les parents éloignés de l'école à des moments d'observation et d'explicitation en classe et à des temps périscolaires pour aider à faire comprendre les attendus de l'école ;
- former les professeurs à la relation avec les familles éloignées des codes de l'école.

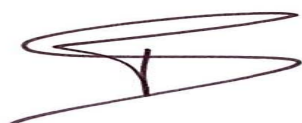
Conclusion

Les 102 REP+ mis en place à la rentrée 2014 doivent continuer à jouer leur rôle de préfigurateurs, à savoir transmettre aux nouveaux réseaux les enseignements nécessaires à la conduite du changement, à partir des bilans et analyses réalisés par les autorités académiques et les réseaux eux-mêmes.

- La structuration du pilotage académique est essentielle à la réussite de la refondation de l'éducation prioritaire. Le trinôme de pilotes – principal, IEN et IA-IPR référent – y joue un rôle capital et il convient de porter une attention toute particulière à cet encadrement intermédiaire. Confrontés à des équipes pédagogiques enthousiastes ou rétives, innovantes ou conservatrices, ils sont les acteurs de proximité sans qui rien n'évoluera.
- La refondation de l'éducation prioritaire, pédagogique avant tout, ne réussira que si les corps d'inspection, premier et second degrés, investissent tous les champs du référentiel de l'éducation prioritaire, et particulièrement le travail collectif des enseignants et de son impact sur la réussite des élèves. A cet égard, l'accompagnement des enseignants en éducation prioritaire doit être centré sur la qualité des enseignements dispensés, la maîtrise de gestes professionnels efficaces et l'implication de l'enseignant dans la dynamique du réseau. En ce sens, il est donc nécessaire également de positionner et responsabiliser les formateurs académiques et les coordonnateurs de réseau qui constituent une ressource à optimiser
- Pour donner à ce suivi toute son efficacité, il est urgent de permettre aux IEN et aux IA-IPR référents de dégager le temps nécessaire à l'exercice de leurs missions respectives dans les REP+. Cela conduit à repenser, en les hiérarchisant, les missions des IA-IPR et, pour les IEN, à veiller à leur charge de travail lorsque les circonscriptions comptent plus de deux REP+, en augmentant le nombre de collaborateurs ou en modifiant le périmètre de leur champ d'action.
- Les écoles et les collèges de l'éducation prioritaire disposent de réelles marges de manœuvre, avec des moyens conséquents, pour mettre en place des politiques pédagogique et éducative ambitieuses dans une dynamique de réseau et une logique de territoire. A quoi ces moyens servent-ils ? Pour quelle efficacité ? La réponse relève du moyen terme et nécessitera une évaluation centrée sur les apprentissages des élèves, qui reste à construire.

Cette refondation de l'éducation prioritaire constitue une expérimentation à grande échelle pour la mise en place de la réforme du collège où le rôle des corps d'inspection et des chefs d'établissement sera primordial. En ce sens les réussites marquantes dans la mise en place des REP+ gagneront à être mieux partagées et connues. Par ailleurs, les manques constatés sont à considérer comme autant d'alertes, tant pour la généralisation en cours que pour la réforme du collège.

Au cours de l'année scolaire 2015-2016, la qualité de cet accompagnement de proximité sera essentielle à la réussite de ces deux réformes qui, sans les confondre, relèvent de dynamiques convergentes.



Marie-Laure PETIT



Simone CHRISTIN

Annexes

Annexe 1	Composition de la mission	31
Annexe 2 :	Liste des réseaux visités	32
Annexe 3 :	Ratio H/E : Comparaisons académiques	33
Annexe 4 :	Un exemple de projet de réseau	34

Composition de la mission

Pilotes: Marie-Laure Lepetit pour l'IGEN et Simone Christin pour l'IGAENR

Coordonnateurs : Laurent Brisset, Marie-Hélène Leloup, Marie-Laure Lepetit, pour l'IGEN et Simone Christin et Jean-Charles Ringard pour l'IGAENR

Inspecteurs généraux mobilisés au titre de la mission

Pour l'IGEN :

Bernard André, Anne Armand, Jean-Pierre Barrué, Claude Bergmann, Claude-Bisson Vaivre, Anne Burban, André Cavel, Jean-Pierre Delaubier, Marie-Blanche Mauhourat, Marie Mégard, Jean-Michel Paguet, Gilles Pétreault, Anne Szymczak.

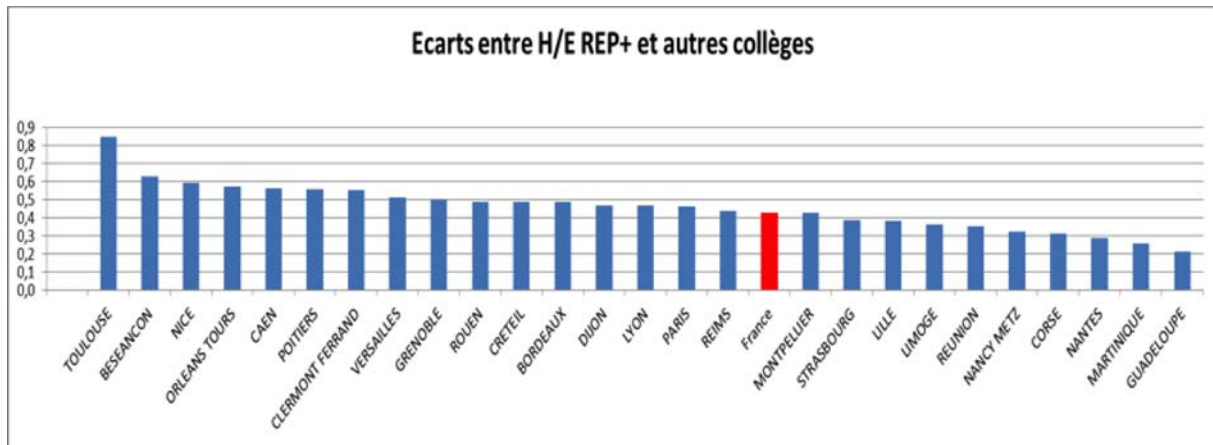
Pour l'IGAENR :

Alain Perritaz, Jean-Michel Alfandari, Claude Coquart, Jean-François Cuisinier, Jean-René Genty, Jean-Marc Goursolas, Roland Jouve, Stéphane Kesler, Philippe Lhermet, Patrick Le Pivert, Anaïck Loisel, Pierre Lussiana, Hervé Mécheri, Martine Saguet, Christine Szymankiewicz.

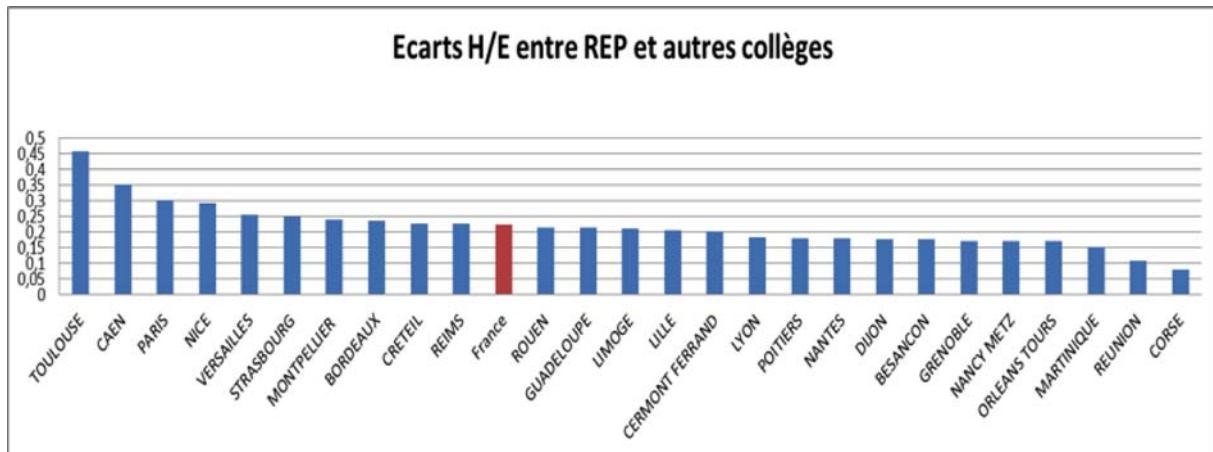
Liste des réseaux visités

ACADÉMIES	RÉSEAUX
AIX-MARSEILLE	Quinet –Marseille
	Anselme Mathieu –Avignon
AMIENS	Gérard Philippe-Soissons
	Etouvie-Amiens
CAEN	Louise Michel Alençon
CRETEIL	Garcia Lorca Saint Denis
	Desnos Orly
	Albert Camus Meaux
	Les Capucins Melun
	République Bobigny
	Louise Michel Clichy sous bois
LILLE	Pierre-Mendès France Tourcoing
	Lucie Aubrac – Tourcoing
	Langevin Wallon Grenay
LYON	Marc Seguin -St Etienne
	Aimé Césaire- Vaulx-en-Velin
RENNES	Hautes Ourmes
TOULOUSE	Bellefontaine Toulouse
	Badiou Toulouse
VERSAILLES	Léopold Sedar Senghor Corbeil Essonnes
	Paul Eluard Garges les Gonesse
	Jule Verne Les Mureaux
GUADELOUPE	Nestor de Kermadec-Pointe à Pitre
	Baillif
	Quartier d'Orléans- Saint Martin
GUYANE	Paul Jean-Louis Saint-Laurent du Maroni
	Léodate Volmar Saint-Laurent du Maroni
	Lise Ophion-Matoury
	Gran Man Difou Maripasoula
LA REUNION	Amiral Bouvet -St Benoit
	Mahé de la Bourdonnais-St Denis

Comparaisons académiques



Source : IGAENR à partir des données académiques



Source : IGAENR à partir des données académiques

**EXEMPLE DE PROJET DU RÉSEAU
AXES DE TRAVAIL DU RÉSEAU DE GRENAY**

Améliorer les résultats de tous les élèves / assurer la maîtrise du socle commun par tous les élèves

- Développer une école maternelle bienveillante, qui compense les écarts de maîtrise du langage oral et développe le devenir élève
- Assurer la maîtrise des fondamentaux en faisant évoluer les enseignements vers des pratiques rigoureuses et explicites
- Améliorer les continuités intercycles et interclasses
- Améliorer la fluidité des parcours par une détection précoce des fragilités et par la proposition de réponses adaptées au sein et en dehors des classes

Développer un climat scolaire bienveillant et exigeant

- Prévenir et traiter le décrochage scolaire de la maternelle au lycée
- Développer la co-éducation avec les familles et les partenaires
- Développer le sentiment d'appartenance des élèves par des pédagogies coopératives, des instances de partage des décisions et l'autonomisation des élèves
- Développer une évaluation positive et bienveillante

Proposer un parcours d'éducation artistique et culturelle ambitieux et cohérent

- Créer des supports qui assurent une lisibilité du parcours
- Construire des partenariats avec les structures culturelles municipales dans le cadre des PEDT
- Proposer des sorties et des pratiques culturelles diversifiées en appui sur les structures régionales
- Travailler la cohérence des parcours de l'école maternelle au collège

Transversalement : Stratégie numérique

- Intégrer dans chaque action liée aux objectifs ci-dessus l'utilisation des technologies numériques
- Intégrer dans la pratique quotidienne de chaque classe l'outil numérique de la maternelle au collège
- Développer l'équipement
- Poursuivre la formation des enseignants et l'élaboration de projets utilisant les TUIC
- Développer et intégrer les formations hybrides

AXE 1 : AMÉLIORER LES RÉSULTATS DE TOUS LES ÉLÈVES / ASSURER LA MAÎTRISE DU SOCLE COMMUN PAR TOUS LES ÉLÈVES

Objectif 1 : Développer une école maternelle bienveillante, qui compense les écarts de maîtrise du langage oral et développe le « devenir élève »

Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif

- Résultats aux évaluations bilans de fin de GS
- Évolution des résultats du DPL3
- Qualité des actions de remédiation mises en place suite au repérage par le DPL3
- Qualité des programmations de l'enseignement du langage oral (lexique syntaxe et usages du langage)
- Résultats comparés évaluations de fin de GS et évaluations de fin de CP

ACTIONS	INDICATEURS RETENUS POUR L'ÉVALUATION DE L'ACTION	Remarques
<p>Dans le cadre du plan d'animations pédagogiques, poursuivre la formation spécifique des enseignants d'école maternelle en appui avec la mission départementale maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spécificité de l'accueil des enfants de moins de trois ans • Spécificité de la pédagogie en maternelle, appui sur les nouveaux programmes • Développer un climat scolaire serein grâce à un aménagement spécifique des espaces • Revoir l'organisation du temps scolaire et péri/scolaire dans le cadre de la mise en place des nouveaux rythmes scolaires • Mieux définir le champ du « devenir élève » 	<p>En inspection et en évaluation d'école : réinvestissement des contenus d'animation</p> <p>Qualité des projets de première scolarisation</p> <p>Emplois du temps</p>	
<p>Dans le cadre de l'évaluation, poursuivre la priorité donnée à l'évaluation de <u>l'enseignement du langage oral</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inspections individuelles : outils de l'enseignant, emploi du temps, utilisation optimale des organisations de classe et de groupes • Évaluations d'écoles : observation de la continuité des enseignements, utilisation optimale des temps de décroisement, d'APC et de présence d'adultes surnuméraires le cas échéant 	<p>Existence et qualité des programmations de cycle et de classe en langage oral</p> <p>Qualité des programmations proposées</p> <p>Emplois du temps</p> <p>Contenus des temps de</p>	

	décloisonnement Priorisation réelle du langage oral	
Développer encore les liaisons maternelle / élémentaire <ul style="list-style-type: none"> Faire évoluer les liaisons vers un partage des pratiques et une meilleure continuité des enseignements Utiliser les évaluations d'écoles pour développer ces liaisons 	Qualité des outils de liaison Nombre de réunions GS/CP Evaluation des démarches en inspection	
Ouvrir l'école aux familles, partager les principes éducatifs <ul style="list-style-type: none"> Développer les partenariats avec le PRE Développer les actions type « café des parents », « petit déjeuner des parents », ateliers parentalité, ateliers co-encadrés avec des parents (jeux de langage oral ou jeux mathématiques) Poursuivre les actions engagées dans le cadre de la « mallette des parents » à l'école maternelle et lors de la liaison GS/CP. Organiser des débats. Favoriser la participation des écoles à la semaine de l'école maternelle Travailler la qualité des projets de première scolarisation Mobiliser les personnels de RASED sur l'ouverture de l'école aux familles 	Nombre d'actions conduites Existence des débats Nombre de familles qui participent aux actions Qualité des projets de première scolarisation Rapports d'activités des personnels de RASED	
Dans le cadre des dispositifs « Plus de maîtres que de classes » <ul style="list-style-type: none"> Développer des actions de liaison mat/élémentaire au-delà des échanges entre classes, basées sur des échanges de pratiques 	Existence d'interventions en maternelle Cf Auto positionnement des équipes et évaluation des écoles à N+1	
Mobiliser les personnels des RASED et les personnels surnuméraires en éducation prioritaire <ul style="list-style-type: none"> Pour l'accueil des familles Pour la mise en œuvre de la première scolarisation Pour prioriser l'enseignement du langage oral 	Emplois du temps des personnels surnuméraires Rapports d'activités des personnels de RASED	

Objectif 2 : Assurer la maîtrise des fondamentaux en faisant évoluer les enseignements vers des pratiques rigoureuses et explicites

Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif

- Taux de validation du socle commun
- En inspection individuelle et en évaluation d'école : constat de pratiques d'enseignement explicite, rigueur des programmations, cahiers des élèves
- Évaluation des dispositifs PDMQDC (cf. protocole départemental)
- Résultats aux évaluations de circonscription ou d'écoles (cf. tableau de bord des écoles)
- Nombre de PPRE passerelles CM/6è
- Nombre de demandes d'aides
- Taux de maintien
- Nb de PPRE niveau 6e, 5e, 4e
- Nb heures de soutien et effectifs élèves de la 6e à la 3e
- Résultats aux évaluations académiques EGPA (élèves de SEGPA)

ACTIONS	INDICATEURS RETENUS POUR L'ÉVALUATION DE L'ACTION	Remarques
<p>Dans le cadre du plan de formation du réseau et des réunions de concertation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation des principes de l'enseignement explicite et de l'enseignement par les tâches complexes (cf. travaux de D. Bucheton) • Former à l'identification des stratégies dans différents champs disciplinaires • Animation d'équipes pour élaborer des stratégies d'évolution des pratiques existantes. Utiliser l'analyse réflexive des pratiques • Dans l'accompagnement des dispositifs PDMQDC investir ce champ • Proposer des formations et des échanges entre enseignants sur la continuité des pratiques qui apprennent aux élèves à raisonner 	<p>Réinvestissement des formations : constat en inspection individuelle et en évaluation d'école</p>	
<p>Formation des directeurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pérenniser des indicateurs de résultats au sein des écoles. Pratiques d'évaluation 	<p>Qualité du tableau de bord des écoles Stabilisation de protocoles d'évaluation</p>	

<p>Traitement des fragilités et des difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à repérer précisément la nature des difficultés • Mettre en œuvre une différenciation active dès l'apparition des fragilités (dès l'école maternelle) • Privilégier la pratique d'un enseignement explicite en classe pour éviter de mettre les élèves en difficulté par rapport à l'implicite de l'enseignement dans les classes • Retravailler des stratégies explicites en aide personnalisée, en rapport avec le temps de classe • Prévoir un aménagement spécifique du début de l'année scolaire au CP • PPRE au collège : travail sur des compétences transversales • Groupes de compétences en Aide personnalisée 6^e et en 3^e (langues, heure de remédiation commune aux 3^e...) • Travail par compétences en projets pluridisciplinaires 5^e et 4^e • Projets individualisés en SEGPA 	<p>Éléments de différenciation en classe (inspections)</p> <p>Constitution de groupes de besoins (définition précise des besoins)</p> <p>Contenus de l'aide personnalisée pendant les temps d'APC</p> <p>Documents des enseignants en début d'année de CP, inspections en début de CP</p> <p>Qualité des pratiques, constat d'un enseignement explicite en inspection</p> <p>Nb de PPRE au collège</p> <p>Contenus des PI en SEGPA</p>	
<p>Mobilisation de l'équipe de circonscription sur la formation des équipes sur des temps de concertation, au plus près des réalités de classe.</p>	<p>Nombre de réunions d'équipes</p> <p>Contenus de ces réunions, productions</p>	
<p>En inspection individuelle : axer l'observation et l'entretien sur les pratiques d'enseignement explicite, vérifier la compréhension de ce qui a été enseigné pendant l'inspection, par les élèves.</p> <p>En évaluation d'école : amener l'équipe à s'auto positionner par rapport à ces pratiques, en faire un axe d'observation</p>	<p>Affichage</p> <p>Outils des élèves</p> <p>Outils des enseignants</p> <p>Réponse des élèves au questionnaire</p> <p>Avancement de la réflexion des enseignants en entretien individuel</p>	
<p>Piloter l'action du RASED</p> <ul style="list-style-type: none"> • Augmenter nettement les co-interventions au sein des classes pour agir sur les stratégies des élèves en situation d'apprentissage • Utiliser l'expertise des personnels de RASED pour développer les pratiques d'enseignement stratégique • Renforcer le rôle des personnels de RASED dans l'identification des difficultés au sein des classes 	<p>Nombre de classes dans lesquelles la co-intervention est proposée</p> <p>Nature des interventions</p>	

Objectif 3 : Améliorer les continuités intercycles et interclasses

Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif :

- Nombre de maintiens
- Progressions de cycle : existence et qualité
- Méthodes pédagogiques utilisées dans les classes (cf. évaluations d'écoles et inspections)
- Existence de prises en charge décloisonnées d'élèves selon des groupes de besoins
- Nombre de PPRE passerelles CM / 6^{ème}
- Nombre de PPRE de passage à l'école élémentaire
- Plan d'actions du conseil école / collège (qualité, mise en œuvre)
- Nombre d'élèves ayant validé les paliers du socle à N + 1 par rapport à la norme
- Contenus des liaisons intercycles
- Nombre de PPRE au collège

ACTIONS	INDICATEURS RETENUS POUR L'ÉVALUATION	Remarques
<p>Dans le cadre des évaluations d'écoles, faire de cet objectif un axe systématique d'observation et d'évaluation. Accompagner les équipes dans la mise en œuvre des préconisations. Dans le cadre des inspections individuelles, questionner le travail d'équipe et sa traduction en termes de continuité des apprentissages</p>	<p>Cf. indicateurs précédents (en bleu) systématiquement examinés en évaluation d'école.</p>	
<p>Dans le cadre des animations pédagogiques, former les enseignants au-delà de leur niveau de classe, à la progressivité des acquisitions dans les différents domaines.</p>	<p>Qualité des documents des enseignants : progressions, programmations. Existence de cahiers d'élèves reprenant leur parcours d'apprentissage Richesse des parcours proposés pour les élèves fragiles</p>	
<p>Favoriser le développement des liaisons maternelle / CP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au niveau des démarches utilisées 	<p>Documents des équipes Inspections en GS et en CP : éléments de</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Au niveau des échanges interclasses • Au niveau du partage d'informations avec le support de l'évaluation bilan de fin de GS au mois de juin • Au niveau de l'aménagement du début d'année de CP 	réponse des enseignants pendant l'entretien concernant la liaison Réunions des enseignants de GS et de CP : nombre, ordres du jour	
Piloter la mise en place du nouveau cycle CM/6 ^{ème} par le biais des actions du conseil école/collège (cf plan d'actions du conseil école/collège) <ul style="list-style-type: none"> • Amener les enseignants de CM et de 6^{ème} à élaborer des progressions communes • Partager les démarches utilisées • Promouvoir la co-intervention (PE et Professeurs de 6^{ème} en classe) • Poursuivre les actions déjà engagées entre les classes de CM et de 6^{ème} • Engager des actions de liaison CLIS/6^e SEGPA • Poursuivre les formations d'établissement inter-degré • Poursuivre la dynamique impulsée dans les réunions des commissions de liaison dans l'élaboration et le suivi des PPRE passerelles • S'appuyer sur le CESC de territoire pour conduire des actions communes • Poursuivre la mise en œuvre des SRAN au collège en août 	Nombre et qualité des actions de liaison Existence de progressions inter degrés Ordres du jour des réunions entre enseignants premier et second degré Qualité des fiches actions du conseil école/collège Observations conjointes en classe IEN et IAIPR Existence de co-interventions	
Amener les équipes à partager et affiner les critères de validation du socle et des attestations tout au long du parcours de l'élève <ul style="list-style-type: none"> • Pilotage des directeurs : procéder à des analyses des taux de validation par école, munir les directeurs de critères partagés pour la validation des paliers (en appui avec les éléments donnés par le CSP sur la constitution du nouveau socle et les nouveaux programmes) • Mobiliser les équipes dans les années à venir sur la réflexion concernant les nouveaux cycles, la redéfinition du socle et leur articulation avec les programmes 	Taux de validation des paliers, comparaison avec le niveau national (cf. « état de l'école ») Protocoles d'évaluations internes aux écoles (qualité cohérence, stabilité)	
Liaison Collège-Lycée <ul style="list-style-type: none"> • Participation aux forums des métiers et voies de formation • Présentation des formations des lycées au collège 		

- Interventions du COP
- Immersion dans les lycées du secteur

Objectif 4 : Améliorer la fluidité des parcours par une détection précoce des fragilités et par la proposition de réponses adaptées au sein et en-dehors des classes

Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif

- Taux de maintiens
- Qualité et stabilité des modes d'évaluation, précision de la description des profils de classe
- Qualité de la liaison maternelle/CP et CM/6^{ème}
- Place de l'aide externe à la classe (première réponse ou après une différenciation en classe)/nombre de demandes d'aides au RASED en début d'année scolaire
- Qualité de la différenciation pédagogique en classe
- Présence de décroissements interclasses par groupes de besoins
- Prise en compte des PPRE passerelles ou de passage
- Nombre et modalités de prise en charge par le RASED en élémentaire

ACTIONS	INDICATEURS RETENUS POUR L'ÉVALUATION	Remarques
<p>En inspection individuelle et évaluation d'écoles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cet axe est étudié spécifiquement et prioritairement • Evaluation de la qualité des documents de gestion des parcours d'élèves, des diagnostics de classe en début d'année • Projet « Plus de maîtres que de classes » : accompagnement des choix d'organisation • Conseils de maîtres ayant la difficulté scolaire pour ordre du jour • Organisation et contenu des APC • Continuité des démarches pédagogiques au sein de l'école 	<p>Qualité des documents de gestion des parcours d'élèves (directeur et enseignants) PPRE (nombre et qualité) Demandes d'aide Définition des groupes de besoin Qualité des dispositifs mis en place Outils des enseignants et des élèves</p>	

<p>Former les enseignants au niveau didactique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour identifier les éléments de progressivité qui permettent de décliner une progressivité cohérente sur le parcours des élèves • Pour proposer des démarches qui favorisent la réflexivité des élèves • Pour les aider à évaluer précisément la nature des difficultés et à proposer des réponses adaptées • Pour favoriser la réflexion didactique en équipe 	<p>En inspection : qualité des démarches, des outils des élèves (outils de cycle)</p> <p>Qualité des aides proposées</p>	
<p>Utiliser les PPRE passerelles entre chaque niveau de validation du socle (CE1/CE2, CM2/6^{ème}) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lister en conseils de maîtres les compétences et items échoués, contractualiser avec la famille, l'élève, les personnels enseignants, les partenaires de manière à obtenir une validation du palier la plus rapide possible. • Masser les interventions sur ces priorités en organisant les moyens humains dans l'école et au collège : pilotage IEN, Principal du collège et Directeurs • Poursuivre les actions inter degré envisagées lors des commissions de liaison en appui sur le plan d'actions du conseil école/collège 	<p>Nombre de PPRE passerelles, suivi et bilan</p> <p>Rapports d'activités des personnels du RASED</p> <p>Emploi du temps des assistants pédagogiques</p>	
<p>En harmonisant les pratiques pédagogiques pour éviter des ruptures trop importantes pour les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réflexion au sein des conseils de cycles : pilotage directeurs et présence de l'équipe de circonscription pour réinvestissement des contenus d'animations pédagogiques • Orienter la réflexion des équipes sur l'interdisciplinarité en élémentaire et au collège • Organiser des observations croisées avec les professeurs de sixième du collège, tenter de mettre en place des co-interventions ou des échanges de service avec le collège • Proposer des temps d'analyse de pratiques 	<p>En inspection : vérification de la continuité des démarches</p> <p>CR des concertations</p> <p>Bilan des observations croisées CM2/6^{ème}</p> <p>Bilan du plan d'actions du conseil école/collège</p>	
<p>En s'appuyant sur les personnels de RASED pour aider les enseignants à identifier précisément la nature des difficultés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Augmenter les co-interventions de manière à partager les analyses avec les enseignants en situation, à élaborer des réponses stratégiques partagées • Lors de décisions de poursuite de scolarité : demander leur avis systématiquement • Etudier les dossiers de demande de SEGPA et les dossiers présentés en CAR avec les psychologues scolaires 	<p>Nombre de co-interventions par école</p> <p>Réponse des RASED aux demandes d'aide</p> <p>Documents de proposition des maintiens en retour l'IEN</p> <p>Nombre et qualité des dossiers SEGPA et CAR</p>	

Poursuivre les échanges entre le collège et la SEGPA <ul style="list-style-type: none"> • Inclusions d'élèves de 6^e et de 5^e SEGPA en 6^e et 5^e générale • Interventions d'enseignants du général en SEGPA 		
---	--	--

AXE 2 : DÉVELOPPER UN CLIMAT SCOLAIRE BIENVEILLANT ET EXIGEANT

Objectif 1 : Prévenir et traiter le décrochage de la maternelle au lycée

Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif : <ul style="list-style-type: none"> • Taux de fréquentation en général • Taux de fréquentation le mercredi • Taux d'élèves qui font la sieste à l'école • Taux de participation aux actions conduites • Taux d'absentéisme second degré • signalements IA / saisines du procureur de la république • Suivi cellule de veille au collège • Taux d'orientation 2GT / 2pro • Réorientation à l'issue de la 2^{nde}

ACTIONS A L'ECOLE MATERNELLE ET ELEMENTAIRE	INDICATEURS RETENUS POUR L'EVALUATION	Remarques
Avec les familles <ul style="list-style-type: none"> • Informer sur l'importance de la fréquentation régulière • Suivi des absences et demande de justification systématique • Renforcer la compréhension de ce qui se fait à l'école maternelle : ouverture des classes, expositions, semaine de l'école maternelle, blogs... • Conduire des actions type « mallette des parents » dans toutes les écoles maternelles 	Taux de fréquentation matin AM Taux d'élèves faisant la sieste à l'école Taux de participation aux actions	

<p>Avec les partenaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actions conjointes avec les PRE, les CCAS, les MDS, PMI pour faire évoluer la perception de l'importance de l'école (ateliers parentalité, suivis dans les familles, café des parents, petit déjeuner des parents...) • Actions de sensibilisation à l'importance du sommeil, de la lecture, la place des écrans... 	<p>Nombre et qualité des actions Nombre de parents concernés</p>	
ACTIONS AU COLLEGE		
<p>Avec les familles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procédure administrative de signalement pour absentéisme • Suivi cellule de veille • Suivi CPE, A.S., COP • DP3, Dispositifs Classes-relais, Démission Impossible, 3^e Préparatoire aux voies professionnelles... • Immersion dans lycées du secteur 		
<p>Avec les partenaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partenariat avec le PRE • Partenariat avec des associations comme « Energie Jeunes » 	<p>Nombre de cas traités Nombre d'interventions</p>	

Objectif 2 : Développer la co-éducation avec les familles et les partenaires de l'école

Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif :

- **Nombre et qualité des actions conduites envers les familles**
- **Nombre et qualité des actions conduites en partenariat**
- **Taux de participation aux actions proposées**
- **Existence d'un lieu dédié aux parents**

ACTIONS	INDICATEURS RETENUS POUR L'ÉVALUATION	Remarques
<p>Partager les objectifs éducatifs avec les familles en appui sur les structures partenariales (PRE, centres sociaux, MDS, PMI, SESSAD, service jeunesse..)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ateliers parentalité • Actions au sein des familles pour expliciter les objectifs éducatifs • Débats, conférences dans le cadre du CESC de territoire • Suivi équipe restreinte collège / PRE 	<p>Nombre et qualité des actions</p> <p>Taux de participation</p> <p>Retour des parents aux directeurs pour les écoles</p>	
<p>Accueillir les familles au sein de l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> • En maternelle, développer les accueils lors de la première scolarisation, développer les projets de première scolarisation • Travailler spécifiquement l'information aux familles dans le cadre du passage au CP, de l'entrée en sixième • Généraliser les réunions de rentrée au sein des classes, tous niveaux • Ouvrir toutes les classes à l'observation • Favoriser l'organisation de débats et d'actions du type « mallette des parents » • Organiser des rendez-vous individuels autant que nécessaire • Inviter les parents à partager des réalisations de leurs enfants (spectacles, parcours du cœur, expositions, « journée des mathématiques »... ou autres). • Travailler la convivialité : accueil aux goûters de l'école ouverte, au collège • Contractualiser les PPRE • Travailler la qualité des documents de liaison avec les familles • Réunions parents-professeurs au collège (4 dans l'année) • Bureau des parents au collège, avec des permanences de membres de l'APE • Ateliers informatique au collège, dans le cadre de l'accès aux services numériques proposés 	<p>Nombre et qualité des projets de première scolarisation</p> <p>Nature de l'accueil des familles pour l'entrée au CP</p> <p>Taux de participation aux différentes actions</p> <p>Evolution de l'implication des parents dans les actions de l'école</p> <p>Taux de participation des actions menées au collège</p>	
<p>Expérimenter l'enquête de climat scolaire envers les familles dans le réseau avec l'EMCS</p>	<p>Retour et analyse des questionnaires « parents »</p>	

Objectif 3 : Développer le sentiment d'appartenance des élèves par des pédagogies coopératives, des instances de partage des décisions et l'autonomisation des élèves

Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif :

- évolution de l'attitude des élèves en classe et dans l'établissement/l'école
- nombre d'incidents au cours des récréations ou pendant les temps intercour
- nature des pédagogies proposées (évaluation d'école, inspections)
- existence d'instances de partage des décisions

<p align="center">ACTIONS</p> <p>Références : guide « améliorer le climat scolaire » et guide « pour une justice en milieu scolaire préventive et restaurative » MENESR</p>	<p align="center">INDICATEURS RETENUS POUR L'ÉVALUATION</p>	<p align="center">Remarques</p>
<p>Droits et devoirs de chacun, justice scolaire, sanctions/punitions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer l'éducation à la citoyenneté • Construire en commun les règles de vie • Ecrire le règlement intérieur avec la participation des élèves, en utilisant des formulations positives • Décider d'une échelle de sanctions cohérente et progressive sur tout le parcours de l'élève • Garantir la dimension éducative et restaurative de la sanction, mettre en place des cercles restauratifs • Créer des instances participatives : Conseils d'élèves, Conseil de vie collégienne • Exercer une autorité éducative • Utiliser des grilles de suivi pour accompagner un élève en difficulté suite à un incident • Travailler sur le statut de l'erreur • Former les personnels à la « discipline positive » en partenariat avec l'EMCS 	<p>Qualité des règlements intérieurs en matière de formulation et de partage avec les élèves</p> <p>Présence des instances participatives, nombre de réunion, contenus</p> <p>Grilles de suivi</p> <p>Réponses aux situations de conflit</p> <p>Participation des personnels de RASED et de vie scolaire à l'animation des instances restauratives</p> <p>Nombre d'exclusions au collège</p> <p>Nombre d'actions de formation</p>	
<p>Pédagogies coopératives</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des projets communs avec les élèves et avec les adultes • Participer à des projets d'initiative locale 	<p>Nombre et qualité des projets</p> <p>Evaluation des pédagogies adoptées en inspection</p> <p>Nombre de temps d'analyse de</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre des logiques coopératives pour instaurer une autorité éducative. Développer les compétences sociales des élèves • Participer à des temps d'analyse de pratiques professionnelles • Aménager les cours des écoles pour favoriser la coopération entre élèves • Développer les « heures de vie de classe » • Favoriser l'estime de soi et le plaisir d'apprendre 	pratiques qualité de l'aménagement des cours d'écoles	
Décliner les actions décidées au sein du CESC de territoire dans chaque école et au collège. Mettre en place la charte.	Fiches action des projets d'écoles et du conseil école/collège et du CESC du collège	

Objectif 4 : Développer une évaluation positive et bienveillante

<p>Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • modalités dévaluation pratiquées • échelle d'évaluation retenue • participation des élèves à leurs évaluations • statut de l'erreur dans les classes
--

ACTIONS	INDICATEURS RETENUS POUR L'EVALUATION	Remarques
<p>Réfléchir aux modalités d'évaluation existantes et les faire évoluer vers des protocoles plus encourageants et favorisant les progrès des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer les pratiques d'auto-évaluation des élèves • Proposer une formation inter-degré sur les principes d'une évaluation positive • Tenir compte des productions du CNESCO • Poursuivre la réflexion sur le développement des compétences par une pédagogie s'appuyant sur des 	<p>Nature et communication des résultats des élèves envers les élèves et les familles</p> <p>Qualité des fiches de compétences</p> <p>Cohérence du système d'évaluation sur le parcours de l'élève</p>	

tâches complexes		
<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir l'expérimentation de la sixième sans notes et évaluer l'action • Partager les fiches de compétences entre les écoles et le collège • Repenser la communication des évaluations : forme, contenus, en direction des élèves et des familles 	Effets de la classe sans note sur le comportement des élèves Avis des familles sur la transmission des résultats	

AXE 3 : PROPOSER UN PARCOURS D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE AMBITIEUX ET COHÉRENT

Objectif 1 : Créer des supports qui assurent une lisibilité du parcours

Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif

- nature et qualité des parcours proposés
- lisibilité de l'outil de parcours
- utilisation de cet outil au collège

ACTIONS	INDICATEURS RETENUS POUR L'ÉVALUATION	Remarques
Proposer des temps de réflexion en commun (premier et second degrés) pour élaborer un outil permettant de garder la mémoire du parcours et des référentiels communs	Nombre de temps de réflexion et de formation	
Proposer des temps de formation au sein du REP+	Présence d'un outil	
Favoriser la co-intervention avec les professeurs du second degré (arts plastiques et musique)	Existence de co-intervention	
Utiliser le numérique pour garder le parcours en mémoire et pour favoriser le stockage des productions des élèves	Existence d'un outil numérique	

Objectif 2 : Construire des partenariats avec les structures culturelles municipales, éventuellement dans le cadre du PEDT

Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif

- Nombre de spectacles proposés aux élèves en temps scolaire
- Existence d'actions culturelles périscolaires
- Existence d'un PEDT
- qualité des relations avec les structures culturelles municipales

ACTIONS	INDICATEURS RETENUS POUR L'EVALUATION	Remarques
Agir en amont lors de la programmation des spectacles pour concevoir des projets intégrant l'offre municipale dès le début de l'année scolaire	Qualité des projets et intégration des actions dans les projets de classe	
Travailler avec les personnels de l'espace culturel Rony Coutteure et la médiathèque estaminet pour établir des actions partenariales	Nombre et nature des actions proposées	
Favoriser une logique de parcours dans l'inscription aux actions du type « résidence d'artiste »	Qualité et diversité du parcours proposé au long de la scolarité (cf outil)	
Dans le cadre du contrat de ville, favoriser l'écriture d'un PEDT	Acceptation de l'écriture d'un PEDT	

Objectif 3 : Proposer des sorties et des pratiques culturelles diversifiées en appui sur les structures régionales

Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif

- qualité du parcours
- nombre de sorties
- diversité des actions

ACTIONS	INDICATEURS RETENUS POUR L'EVALUATION	Remarques
Diffuser l'offre régionale (appui de la CPAV) Négocier les transports d'élèves	Connaissance des propositions par les équipes pédagogiques Nombre de sorties	
Réfléchir à une diversité du parcours proposé, élargir les propositions de sorties	Diversité dans l'outil de gestion du parcours	

Objectif 4 : Travailler la cohérence des parcours de l'école maternelle au collègue

<p>Indicateurs d'évaluation de l'atteinte de l'objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • cohérence et qualité du parcours proposé dont la lisibilité est permise dans l'outil de suivi • temps de travail en commun au niveau des enseignants • amélioration des compétences artistiques des élèves

ACTIONS	INDICATEURS RETENUS POUR L'EVALUATION	Remarques
Proposer des formations au sein du réseau pour favoriser le travail commun entre enseignants des premier et second degré. S'appuyer sur l'outil de formalisation du parcours pour repérer des ruptures ou des redondances.	Existence des formations, échanges, co-interventions	
Travailler à des démarches communes et à des référentiels partagés. Construire des projets communs conduisant à des expositions ou des échanges. Faciliter l'accès à une diversité des champs artistiques dans des démarches revisitées.	Nombre d'événements et retentissement sur la communauté éducative. Qualité et diversité des productions	
Améliorer les compétences des élèves en matière d'expression orale : expression des sentiments, du ressenti, découverte sensible.	Qualité de l'expression orale des élèves en ce qui concerne l'art et la culture	