

Inspection générale de l'Éducation nationale

L'animation pédagogique des Réseaux Ambition Réussite

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
porte-parole du Gouvernement



L'animation pédagogique des Réseaux Ambition Réussite

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale,
porte-parole du Gouvernement

Rapporteurs : Anne ARMAND
Alain HOUCHOT

**N° 2009-089
OCTOBRE 2009**

Introduction

PREMIÈRE PARTIE : Renouveau de l'action pédagogique
(septembre 2006 – juin 2009)

1. La continuité pédagogique du RAR
 - 1.2. Les professeurs référents
 - 1.3. Les assistants pédagogiques
 - 1.4. Le comité exécutif
 - 1.5. L'équilibre entre premier et second degré
2. Les pratiques pédagogiques
 - 2.2. L'importance reconnue des questions pédagogiques
 - 2.3. Les avancées pédagogiques les plus répandues
 - 2.4. Avancées pédagogiques et dispositifs
 - 2.5. L'impact des professeurs référents sur la diffusion des avancées pédagogiques
3. L'individualisation des apprentissages et du parcours de l'élève
 - 3.2. Un concept brouillé
 - 3.3. Un horizon d'attente et non une réalité observée
 - 3.4. Un risque d'injonction sans moyen de réalisation
 - 3.5. Quelques mises en œuvre observées

DEUXIÈME PARTIE : Pilotage académique, impulsion, suivi

1. La place des RAR dans la politique académique
 - 1.1. Le projet académique et le PTA
 - 1.2. La communication académique (lettres de rentrée, site, séminaires)
2. Le pilotage du dossier RAR
 - 2.1. Le chargé de mission académique dans les dix premières académies
 - 2.2. Le responsable du dossier RAR dans les autres académies
 - 2.3. Interférences de pilotage
3. L'accompagnement des RAR par les corps d'inspection
 - 3.1. La présence de l'IEN et de l'IA-IPR référent
 - 3.2. L'accompagnement par l'ensemble des inspecteurs
 - 3.3. Qu'est-ce qu'un « accompagnement de proximité » ?

TROISIÈME PARTIE : Questions d'évaluation

1. L'évaluation des résultats des élèves
2. L'évaluation des réseaux
3. L'évaluation des enseignants et des enseignements
 - 3.1. L'évaluation des enseignants référents
 - 3.2. L'inspection des enseignants d'un réseau
 - 3.3. L'évaluation vue par les acteurs du terrain

RECAPITULATIF DES PRECONISATIONS

ANNEXES

Liste des académies concernées par le questionnaire

Membres du groupe IG-RAR et inspecteurs généraux ayant contribué à l'enquête

Questionnaire proposé pour le recueil d'informations

Introduction

La circulaire du 30 mars 2006 (B. O. n° 14 du 6 avril 2006) crée les 249 réseaux ambition réussite (ou RAR), devenus 254 aujourd'hui (B.O. n° 31 du 31 juillet 2008).

Cette circulaire présente les particularités du fonctionnement des RAR :

- De nouveaux personnels, qui viennent en « renforcement des équipes éducatives », 1000 enseignants supplémentaires et 3000 assistants pédagogiques.
- Une nouvelle organisation, le collège devenant « l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves ». Le « comité exécutif » devient « l'instance de pilotage local de la politique mise en œuvre dans le réseau « ambition réussite ».
- Un pilotage et des moyens spécifiques qui doivent permettre la mise en œuvre de projets (inscrits dans le « Contrat Ambition Réussite ») et le développement de pratiques pédagogiques et éducatives et de dispositifs nécessaires à la réussite de tous les élèves. L'objectif est de parvenir à « individualiser leur parcours ».
- Un « suivi et une évaluation des politiques mises en œuvre » à travers un accompagnement renforcé des équipes par l'inspection générale et les corps d'inspection.

Le suivi des réseaux ambition réussite a fait l'objet d'un rapport des deux inspections générales portant sur l'année scolaire 2006 – 2007 ⁽¹⁾. Le présent rapport limite son champ de réflexion au domaine de l'action pédagogique et se donne pour objectifs de rendre compte, au terme d'une période de trois années scolaires (septembre 2006 – juin 2009), de l'animation pédagogique des réseaux ambition réussite.

Le groupe d'inspecteurs généraux créé en septembre 2008 au sein de l'IGEN ⁽²⁾ et chargé pendant deux années d'assurer le suivi pédagogique de la politique Ambition réussite a procédé à des observations de terrain et s'est nourri des informations recueillies à partir d'un questionnaire par des inspecteurs généraux correspondants académiques ⁽³⁾. Ces observations et ces remontées d'informations ont concerné dix-huit académies ⁽⁴⁾.

Dans une première partie, l'observation porte sur le fonctionnement du RAR sous l'angle de la continuité de la maternelle à la classe de troisième : en termes d'animation pédagogique, quels renouvellements les professeurs supplémentaires et les assistants pédagogiques ont-ils permis ? Le comité exécutif joue-t-il son rôle d'instance de pilotage pédagogique assurant la continuité verticale du réseau, des écoles au collège ? Comment fonctionne pédagogiquement l'instance de pilotage du RAR ? L'équilibre entre premier et second degré est-il trouvé ? Qu'en est-il de pratiques pédagogiques nouvelles ? En quoi y a-t-il là plus qu'ailleurs individualisation du parcours scolaire des élèves ?

La deuxième partie choisit comme perspective d'observation la question du pilotage sous l'angle de sa cohérence et de sa continuité : quelle place les RAR occupent-ils dans la politique académique, telle qu'elle apparaît dans le projet académique, dans le programme de travail académique des corps d'inspection (PTA), dans les diverses instances de communication (lettre de rentrée, site

¹ A. Armand – B. Gille, rapport n° 2007-055.

² Voir en annexe la liste des membres du groupe IG-RAR.

³ Voir en annexes le texte du questionnaire.

⁴ Voir en annexe la liste des académies concernées.

académique) ? Quelle est l'action du chargé de mission académique RAR ou éducation prioritaire ? Qu'en est-il d'un accompagnement de proximité dans l'action des inspecteurs (IEN chargé d'une circonscription comprenant un ou des RAR, IA-IPR référents, ensemble des inspecteurs d'une académie) ?

La dernière partie rend compte des questions d'évaluation, telles qu'elles sont posées dans certains réseaux ou dans certaines académies plus avancées que d'autres dans ce domaine, telles qu'elles sont vécues par les enseignants des RAR, telles qu'elles se profilent à l'horizon d'une nouvelle professionnalité pour les inspecteurs : qu'en est-il de l'évaluation des résultats des élèves, de l'évaluation d'un réseau ambition réussite, de l'évaluation des enseignants et des enseignements ?

PREMIÈRE PARTIE : RENOUVELLEMENT DE L'ACTION PEDAGOGIQUE (SEPTEMBRE 2006 – JUIN 2009)

Les réseaux ambition réussite ont pour mission de garantir une égalité de chance de réussite scolaire à des élèves que leurs conditions familiales, sociales et culturelles peuvent défavoriser. Les mesures prises en mars 2006 visent à permettre d'enseigner mieux, d'enseigner autrement, de façon plus appropriée au public concerné. Surtout, en créant un lien fonctionnel entre les écoles et le collège du réseau, elles doivent conduire à promouvoir dans le premier comme dans le second degré des pratiques pédagogiques nouvelles, portées par les professeurs référents, les assistants pédagogiques, et le comité exécutif. Comment au terme de trois années les RAR fonctionnent-ils pédagogiquement ? Sont-ils, comme attendu, des lieux de pratiques pédagogiques innovantes ? En quoi peut-on parler d'une individualisation des apprentissages et du parcours scolaire des élèves ?

1 – LA CONTINUITÉ PEDAGOGIQUE DU RAR

Un réseau ambition réussite se distingue des écoles et des collèges traditionnels par des personnels supplémentaires, professeurs référents et assistants pédagogiques, et par une instance de pilotage spécifique, le comité exécutif. Ces deux particularités visent à garantir la continuité pédagogique de l'enseignement, de la maternelle à la fin du collège. Nouveauté importante : alors que les innovations pédagogiques prônaient jusqu'à présent une cohérence « horizontale », inter ou transdisciplinaire, entre les différentes disciplines enseignées dans un niveau de classe donné, le réseau ambition réussite renforce les conditions d'une cohérence pédagogique verticale du début à la fin de la scolarité obligatoire d'un élève.

Les professeurs référents, intervenant sur les écoles et sur le collège, les assistants pédagogiques, présents sur l'un et l'autre niveau, le comité exécutif, réunissant les personnes à même de garantir la continuité pédagogique du réseau, permettent-ils au premier et au second degré de trouver la cohérence nécessaire à l'efficacité des actions du RAR ?

1- Les professeurs référents

La circulaire de mars 2006 définit ainsi le service des professeurs référents : « L'organisation de leur service sera déterminée par le profil du poste résultant du projet de réseau. Il ne pourra pas comporter un service d'enseignement supérieur à un mi-temps devant des classes constituées. Ce temps d'enseignement apportera au réseau des ressources supplémentaires. Il appartiendra aux services académiques de faire figurer dans les bases de gestion les décharges de service afférentes aux missions de ces enseignants. Le positionnement de ces enseignants au sein de l'établissement et du réseau ne doit pas aboutir à créer un encadrement intermédiaire ». L'observation des RAR conduit à quatre constats concernant ces nouveaux enseignants.

a) La pertinence du recrutement

Premier constat, au niveau de leur recrutement : Certes, les postes d'enseignants supplémentaires n'ont pas été perdus dans la DGH ; ils sont identifiés par les rectorats comme par les établissements. Il s'agit bien de postes à profil, sur lesquels le recrutement se fait par entretien, et pour lesquels existent de façon très générale des lettres de mission. Pour autant, on ne recrute pas toujours sur ces postes les enseignants qu'on pourrait attendre. Dans l'académie de Clermont-Ferrand par exemple, « les IA-IPR ont participé aux commissions de recrutement ; ils ont dans la mesure de leur expertise et au regard des dossiers des enseignants postulants choisi ceux qui répondaient le mieux au poste. Cependant, ils ont dû parfois constater que le recrutement correspondait à un accord interne à

l'établissement, ou à une demande de mutation pour se rapprocher de telle ville plutôt qu'à une "vocation" réelle et des compétences appropriées au type d'enseignement qu'il faut pratiquer en RAR ». La même situation est constatée à Orléans-Tours : « L'IA-IPR en charge du dossier RAR, en collaboration avec les services de la DPE et l'IEN, a procédé à l'examen des dossiers pour le recrutement des professeurs référents en juin. Tous les postes n'ont pas été pourvus par des titulaires. Sur les trois TZR qui n'ont aucune qualification particulière pour exercer dans les RAR, seul un enseignant pose problème ».

La réalité de certains recrutements a des conséquences sur les missions assurées ensuite par les enseignants recrutés, comme on le constate dans l'académie de Caen : « Les réponses aux effets sur les pratiques sont variables, allant de « très positifs » (une dynamique se crée) à une absence de réponse. Elles peuvent renvoyer à la position du professeur référent, l'ex néo-titulaire-TZR ayant plus de mal à s'affirmer auprès de ses collègues du collège que le professeur des écoles titulaire du CAFIPEMF vis-à-vis des autres P.E. ».

Ainsi, le niveau d'adéquation entre les besoins du réseau et les professeurs référents recrutés n'est pas le même dans tous les RAR.

b) L'équilibre entre premier et second degré

On note dans certaines académies une difficulté à recruter dans les deux niveaux d'enseignement, premier et second degré. La situation la plus attendue pourrait être celle de l'académie de Grenoble, par exemple : « Les quatre enseignants appartiennent pour deux d'entre eux au collège, pour les deux autres au premier degré ». Mais cette situation est loin d'être la plus fréquente, ce qui entraîne une focalisation des actions menées sur le niveau collège. Ainsi ce constat fait dans l'académie de Montpellier : « Leurs activités sont excessivement centrées sur le collège : dans un RAR, tous les référents sont rattachés au collège et leur action s'étend vers le premier degré selon leur profil d'origine et leurs appétences. Dans un autre RAR, les quatre professeurs référents sont du second degré (faute de candidats pour un profil 1^{er} degré). Ces choix sont peu compatibles avec le diagnostic des difficultés, en particulier langagières, des élèves, issus la plupart du temps de familles non francophones. Les explications avancées sont les suivantes : le recrutement est effectué par les principaux de collège, et les enseignants spécialisés sont disponibles dans le 1^{er} degré. Cependant, le directeur d'une des écoles maternelles que nous avons rencontré apprécierait de disposer de ressources RAR pour soutenir ses projets ».

On constate en Corse le même déséquilibre en faveur du collège : « Les échanges de services avec des enseignants du primaire, prévus dans le contrat, n'existent pas. Aucun enseignant du primaire n'intervient au collège. La liaison avec les écoles du RAR consiste en un ensemble d'opérations assez classiques (petits-déjeuners, expositions, défis lecture, visites de présentation du collège...) ».

Or il importe que les deux niveaux, premier et second degré, soient pris en compte dans l'action des professeurs référents. C'est le jugement exprimé dans l'académie d'Orléans-Tours : « Le choix des professeurs référents est un point sensible car il faut que leur autorité et leur compétence soient reconnues pour que le projet dont ils sont porteurs soit adopté par leurs collègues. Les professeurs référents qui réussissent le mieux sont ceux qui interviennent sur les deux niveaux ou qui ont un cursus personnel à la fois dans le primaire et le secondaire ». Ainsi l'académie de Caen a fait le choix de recruter « en majorité des professeurs certifiés de lettres, mais chaque RAR a recruté un P.E. et l'un des RAR a une P.E. Maths-Sciences ».

c) Les fonctions nouvelles des professeurs référents

De plus en plus d'académies consacrent du temps à la formation des professeurs référents. La part accordée à des échanges entre les stagiaires, à des confrontations d'expériences et de points de vue est souvent réelle, comme le préconisait le rapport de 2006, à côté de temps de conférences plus ciblées. Mais la question se pose de savoir si les fonctions de professeur référent définissent un nouveau métier, ou une nouvelle professionnalité du métier d'enseignant.

Les professeurs référents, dont le nombre varie selon les réseaux (⁵), ont une partie de leur service dévolue au RAR qui va de la totalité de ce service à six heures. Ainsi, à Caen, le tour de table des professeurs référents réunis dans une journée d'étude donne lieu à la synthèse suivante : « Les horaires d'enseignement varient de zéro à quatorze heures. La question soulevée est de savoir ce que signifie l'expression de la circulaire : *ne pas comporter un service d'enseignement supérieur à un mi-temps*. Ce temps n'est pas stipulé sur la lettre de mission, mais sur la fiche de poste ». Le même constat est fait à Montpellier : « Ces professeurs assurent tous une part variable d'enseignement en classe (entre trois et quatorze heures), sans que l'on puisse identifier clairement si ce temps est un temps supplémentaire, améliorant le taux d'encadrement et permettant d'induire une différenciation pédagogique ». En Corse, « la décharge de dix-huit heures est partagée par trois professeurs volontaires de l'établissement. L'un d'eux est plus particulièrement chargé de l'animation du réseau, les deux autres, de l'analyse des évaluations de 6^{ème} et de la mise en place des PPRE ».

L'exemple de la Corse trouve un écho dans celui de l'académie de Caen, dans laquelle les missions des enseignants référents sont ainsi résumées : « Les missions comportent toujours un temps d'enseignement, mais dans des proportions variables. Une partie s'effectue devant élèves avec un enseignement en classe ou en partie de temps scolaire (pour les P.E.), souvent dans une classe « à profil », et des interventions devant des groupes (« co-intervention en classe, ateliers ou groupes de soutien divers, aide individualisée). Une autre partie s'effectue au service du RAR, à la fois organisationnelle (préparation de projets, participation au comité exécutif, aux réunions diverses), et, dans certains cas, pédagogique (animation du réseau y compris formation continue, animation de la discipline ou du groupe professionnel) ».

Ces deux exemples permettent de voir poindre une dérive possible du statut d'enseignant référent. L'un des trois enseignants du RAR de Corse est « chargé de l'animation du réseau », une partie des missions s'effectue à Caen « au service du RAR et, dans certains cas, de façon pédagogique », ce qui signifie que, dans d'autres cas, cette part peut être entièrement organisationnelle. Plusieurs observations témoignent dans d'autres académies du temps passé à la gestion des assistants pédagogiques, à l'organisation des groupes d'élèves qui vont bénéficier d'un dispositif, à la présence à des réunions, etc. Dans une telle configuration, **lorsque le temps mis à disposition du RAR est davantage organisationnel que pédagogique, l'enseignant référent participe d'une sorte « d'encadrement intermédiaire »**, tel qu'il est pourtant explicitement refusé par la circulaire de 2006.

⁵ À Besançon, on compte douze professeurs référents pour les trois RAR, mais il existe également demi poste d'animateur par réseau, en appui au secrétaire du comité exécutif. Dans l'académie de La Réunion, les enseignants sont de trois à cinq par réseau, mais les RAR ont une DHG particulière : le H/E est de 1.44 pour les RAR, 1.26 en RRS, 1.18 pour l'ensemble des collèges hors éducation prioritaire. Dans l'académie de Montpellier, ce même H/E, compte tenu des moyens RAR, varie de 1.48 à 1.75 pour les deux réseaux de l'Hérault, et de 1.70 à 1.85 pour les trois réseaux du Gard.

On peut retenir comme principe directeur d'une organisation du service des enseignants référents cette analyse faite à Caen : « Il est difficile de trouver sa place au collège lorsque l'on n'est pas en charge de classe. Le lien avec les élèves est meilleur, lorsque l'on est identifié comme un "véritable" professeur ».

Une autre dérive existe, même si elle ne se rencontre que de manière exceptionnelle : elle consiste en une utilisation des moyens « ambition réussite » qui n'en respecte pas la spécificité. C'est le cas par exemple dans l'un ou l'autre des réseaux de l'académie de Créteil : « Dans un collège, les moyens ambition réussite sont utilisés pour des dédoublements : un seul enseignant référent est à mi-temps, les autres assurent quinze heures de cours ».

PRECONISATIONS

Veiller à recruter les professeurs référents selon les compétences attendues dans ces postes à profil, ou, à tout le moins, les doter de ces compétences par des actions de formation.

Garantir la continuité pédagogique du réseau par une égalité de traitement des deux niveaux d'enseignement en recrutant des professeurs référents du premier et du second degré, ou, à tout le moins, dont les missions soient équilibrées entre les deux niveaux d'enseignement.

Répartir le service des professeurs référents entre temps d'enseignement (ce qui les fait admettre par les équipes enseignantes) et temps d'interventions spécifiques liées au RAR.

2. Les assistants pédagogiques

Les assistants pédagogiques constituent les personnels les plus nombreux, les plus récents, et les moins assurés dans leur statut et dans leurs missions. Le constat était en 2007 que l'on faisait faire aux assistants pédagogiques « tout » et « rien », « tout » pouvant aller jusqu'à leur demander de prendre en charge les élèves en difficulté (ce qui est paradoxal pour des personnels non enseignants) et « rien » pouvant se résumer à de la surveillance d'études.

Les errances liées à la mise en place de ces personnels nouveaux sont désormais dépassées quasiment partout. Les assistants pédagogiques assistent les enseignants et ne leur sont pas substitués auprès des élèves les plus en difficulté. Ainsi en Corse : « Les quatre assistants pédagogiques (anglais, italien, mathématiques) interviennent en groupes restreints pour des entraînements spécifiques, le professeur de la classe se chargeant toujours des élèves en difficulté ». À Grenoble, « ils passent 90 % de leur temps dans les classes, en doublettes avec les enseignants, et 10 % pour des actions de surveillance ciblées ». Même constat à Clermont-Ferrand, où l'on note leur « travail en étroite collaboration avec les enseignants titulaires » ; les inspections croisées réalisées dans cette académie ont rendu compte de leurs activités, signe de leur imbrication dans celles des enseignants. À Créteil, « en primaire, on trouve plutôt du décroisement, l'assistant pédagogique prenant en charge ponctuellement un groupe d'élèves plutôt en réussite, l'enseignant gardant les élèves les plus en difficulté sur un point précis (dans ce cadre, des décroissements à trois intervenants, maître titulaire, assistant pédagogique et professeur référent sont mis en place) ».

Généralement, les assistants pédagogiques ont un emploi du temps individuel, élaboré souvent par l'un des professeurs référents. Ainsi, à Créteil, « un professeur référent est souvent plus particulièrement chargé de l'organisation du service des assistants pédagogiques (ils sont sept pour chaque établissement) ». Les assistants pédagogiques ont avec ce professeur référent particulier des temps de concertation, et sont destinataires de formations : dans certaines académies, elles leur sont

spécifiques, dans d'autres, ils participent en partie aux formations destinées également aux professeurs référents.

Les missions principales confiées aux assistants pédagogiques se répartissent entre l'aide au travail des élèves sous toutes ses formes (A.T.P., accompagnement éducatif, études, soutien), les PPRE et la co-intervention. Dans ce cadre, leur présence permet d'aider un ou des élèves pendant le cours, en évitant l'extraction des élèves en difficulté vers des dispositifs qui les coupent de la classe, en évitant également la surcharge horaire induite souvent par les dispositifs de soutien. Quant aux PPRE, « il est souhaitable que les assistants pédagogiques n'y interviennent pas en exclusivité », souligne-t-on par exemple dans l'académie de Rouen.

Interrogés sur les effets de leurs interventions (ainsi lors du séminaire académique de Caen en juin 2008), « ils expriment des problèmes d'identité professionnelle par rapport au réseau, aux enseignants supplémentaires, mais aussi aux élèves ». Ils apprécient d'autant plus la formation préalable à la prise de fonction que leur offrent certaines académies.

Il reste deux manifestations du flou entourant encore leur statut et leurs missions. Certains d'entre eux se plaignent que leur travail ne soit pas reconnu par l'ensemble des professeurs. Autant les enseignants référents savent ce qu'on peut attendre d'un assistant pédagogique, autant l'ensemble des enseignants a encore du mal à percevoir la différence entre un surveillant et un assistant pédagogique (on ne leur reconnaît pas de spécificité pédagogique). Certains d'entre eux regrettent de ne pas être davantage associés aux conseils de classe et à l'évaluation des élèves. Mais leur présence discontinue sur le terrain (temps partiels) n'est pas un élément facilitateur de leur intégration dans l'ensemble du RAR. Le temps partagé entre les études universitaires et le temps de travail dans le RAR réduit les possibilités de participer aux concertations.

De plus, **il ne faut pas minimiser le risque de les assimiler trop rapidement à des personnels enseignants**, ce qu'ils ne sont pas et, dans certaines académies où leur recrutement est difficile, ce qu'ils ne s'approprient pas toujours à devenir.

Les assistants pédagogiques sont considérés partout comme utiles au fonctionnement des réseaux. Mais, en raison de la diversité des missions qui leur sont confiées localement, en raison aussi de la diversité des statuts de ces personnels (particulièrement, étudiants se préparant ou non aux métiers de l'enseignement), il est difficile d'émettre des préconisations à valeur générale en matière de continuité pédagogique du réseau.

3. Le comité exécutif

La circulaire du 30 mars 2006 précise : « Le réseau structure la nouvelle organisation de l'éducation prioritaire. Piloté localement par un comité exécutif, il fédère les établissements scolaires et ses partenaires autour d'un projet formalisé par un contrat passé avec les autorités académiques, afin d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves. » Dans les faits, les comités exécutifs fonctionnent souvent à l'instar de cette description, faite dans l'académie de Créteil : « Au sein des établissements, les comités exécutifs se réunissent quatre à six fois par an en présence du principal et de son adjoint, de l'IA-IPR référent, de l'IEN de circonscription, du directeur ou de la directrice de la SEGPA, des directeurs d'écoles et très fréquemment des professeurs référents ».

Le comité exécutif est le lieu où se décident les projets du réseau, où se déterminent les éléments du contrat, où se rencontrent les personnes qui le mettront en œuvre ⁽⁶⁾. Pour exemple du **rôle facilitateur du comité exécutif dans la liaison entre écoles et collèges**, on peut renvoyer à cet écrit d'un IEN concernant un RAR de l'académie de Créteil. En introduction, l'IEN note : « Les initiatives de chaque école sont nombreuses. Elles sont encouragées notamment par une offre particulièrement abondante et riche des structures municipales qu'il convient de cadrer pour éviter un éparpillement des actions et rechercher une cohérence d'ensemble, gage d'efficacité. À ce titre, le travail de liaison réalisé dans le cadre du dispositif ambition réussite avec le collègue XXX permet de définir des axes et des modalités d'intervention précis ». L'IEN conclut ensuite : « Le travail au sein du réseau ambition réussite XXX n'a pas encore atteint le plein rendement que l'on peut attendre d'un tel dispositif. Cependant, l'élan impulsé par le pilotage fort émanant du collègue provoque un effet positif sur la liaison avec le premier degré. Progressivement, les actions s'organisent pour gagner en cohérence, à partir d'objectifs et d'indicateurs mieux partagés. Le rôle de la secrétaire du comité exécutif est essentiel pour accompagner les écoles dans leurs choix pédagogiques au regard des besoins spécifiques du réseau, avec l'aide des conseillers pédagogiques de circonscription, et pour impulser des actions avec nos partenaires. Celui du professeur référent « premier degré » l'est également. Ses actions auprès des élèves de CM2 et de 6^{ème} et la connaissance fine de leurs résultats pèsent de façon déterminante dans l'articulation école / collègue pour assurer la continuité des parcours ».

Le même **apport du comité exécutif à la continuité école – collègue** transparaît dans le témoignage du principal d'un collège de l'académie d'Amiens : « Pour l'année 2007 – 2008, nous avons noté un essoufflement dans les travaux du comité exécutif notamment en termes de réflexion pédagogique. C'est grâce à un cadrage méthodologique de l'ancien IA-DSDEN qui, le 19 septembre 2008, a réuni l'ensemble des RAR et RRS pour nous proposer une méthodologie départementale de contrat, que les travaux du comité exécutif ont retrouvé du sens. Tout au long de la présente année scolaire nous nous sommes donné le temps de retravailler notre contrat, de le rendre opératoire autour de trois axes resserrés. Cette méthodologie concourt véritablement à faire participer les enseignants de chaque unité. Le contrat est en passe de devenir le document de référence pour décliner le projet de chaque école et le projet d'établissement du collègue. Aurait-il fallu démarrer par là ou bien ces deux années passées ont-elles permis cette maturation nécessaire... ? Le comité exécutif a lancé un pont vers les acteurs du second et du premier degré, cette instance permet aujourd'hui de faire émerger le concept de *continuum* pédagogique. Continuum qui rend cohérente dans notre réseau la déclinaison du socle commun de connaissances et de compétences. »

On retiendra particulièrement de ce témoignage l'idée de la « maturation » qui s'est opérée en trois années. De fait, dans la très grande majorité des cas, les RAR ont « mûri ».

Le comité exécutif peut être enfin le lieu d'une réflexion privilégiée sur l'évaluation du réseau, pris dans sa totalité, en dépassant la prise en compte des évaluations des élèves du primaire, d'un côté, et des élèves du collège de l'autre. C'est ce qu'a décidé de faire, par exemple, l'académie d'Aix-Marseille (Synthèse de l'évaluation intermédiaire des contrats 2006 – 2010 des réseaux de l'éducation prioritaire (RAR – RRS), octobre 2008) : « Le manque de temps est l'argument souvent

⁶ À ce titre, il est noté ici et là que les professeurs référents ne sont pas toujours invités par le principal aux réunions du comité exécutif. C'est pourtant l'occasion, comme il est noté dans l'académie de Caen, de « transmettre, présenter et réguler les projets, déterminer la place et le rôle du professeur référent, impulser les actions et les rendre lisible pour tous, se faire connaître et prolonger l'effort de communication ». Si les professeurs référents ne sont pas invités au comité exécutif, il faut alors prévoir des temps de concertation entre les membres du RAR avant et après les réunions afin de pouvoir partager les informations. On peut éviter cette perte de temps.

présenté pour ne pas mettre en place une véritable concertation autour de l'évaluation. Provoquer un comité exécutif exceptionnel entièrement dédié à l'analyse des performances et des orientations de chaque réseau a constitué une option centrale de cette opération. Ce choix a été salué positivement par un grand nombre d'acteurs de terrain qui ont ainsi pris le temps de l'analyse nécessaire à toute démarche de régulation ».

PRÉCONISATIONS

Faire du comité exécutif, au-delà d'une instance réglementaire, le lieu d'une véritable réflexion sur l'action pédagogique menée dans le RAR.

Relancer par le biais du comité exécutif la dynamique des liaisons écoles – collège : au-delà de la liaison CM2 / 6^{ème}, les liaisons écoles maternelles / écoles primaires / ensemble du collège.

Utiliser le comité exécutif, qui relève de l'organisation interne du réseau, comme relais des impulsions de l'instance de pilotage académique.

4. L'équilibre entre premier et second degré

Les conditions matérielles du fonctionnement d'un RAR (comité exécutif implanté dans le collège, recrutement par le principal du collège des personnels supplémentaires, voire choix majoritaires de personnels supplémentaires issus du second degré) **entraînent naturellement un déséquilibre vers le second degré, au lieu de l'équilibre attendu dans le duo principal / IEN**. De plus, au-delà des difficultés matérielles qu'il peut y avoir à réunir le principal, l'IEN et l'IA-IPR référent, l'animation pédagogique du réseau peut être le fait d'un duo, principal et IEN, d'un trio, principal, IEN et IA-IPR, voire d'un quatuor, le secrétaire du comité exécutif s'ajoutant ou non à la mission d'animation du réseau, ces variations influant sur le positionnement du premier et du second degré.

Le comité exécutif réunit théoriquement les personnes à même de garantir la continuité pédagogique du réseau, de la maternelle à la classe de troisième : l'IEN de la circonscription (après les hésitations de 2006, on peut dire aujourd'hui que les IEN sont partout présents dans les réunions du comité exécutif), et le principal du collège. En pratique, les IA-IPR référents, qui ne sont pas membres de droit du comité, y assistent le plus souvent ... quand cela leur est permis (⁷). D'autre part, la circulaire de 2006 a fait du coordonnateur de ZEP (issu majoritairement du premier degré) le secrétaire du comité exécutif piloté par le duo principal et IEN, ce qui a entraîné, de fait, un basculement de l'équilibre de la ZEP, devenue un RAR, du premier degré vers le second degré.

Le secrétaire du comité exécutif (qui n'est pas, le plus souvent, à ranger parmi les nouveaux personnels puisqu'il est souvent l'ancien coordonnateur de la ZEP ou du REP) assure des fonctions

⁷ Il a fallu en effet bien des rodages avant que les personnes présentes physiquement dans l'espace du RAR comprennent qu'un IA-IPR, lui, en est très souvent éloigné et ne peut se libérer pour participer à une réunion imprévue ou programmée trop tardivement. Ainsi note-t-on dans l'académie de Rouen : « La lecture de l'intégralité des bilans dressés par les IEN et les IA-IPR référents sur le fonctionnement des RAR et de beaucoup de comptes-rendus des réunions de comex (comité exécutif) témoigne d'une très forte présence aux réunions du comex (avec cette différence que les IEN peuvent parfois se faire remplacer par un conseiller pédagogique de circonscription). Sauf cas de force majeure et sauf absence d'invitation – dont on retrouve quelques traces –, les inspecteurs ont toujours été présents. C'est l'occasion de rappeler ce qu'écrivent un certain nombre d'IA-IPR : que les inspecteurs référents ne trouvent leur place que si les principaux croient à leur rôle et le manifestent concrètement ; sans cela, l'effort est démesuré pour simplement être invité ».

spécifiques en matière d'animation pédagogique. On peut prendre comme archétype ce portrait d'un secrétaire ⁽⁸⁾ : « Ancien instituteur, il occupait déjà le poste de coordonnateur quand « Ambition réussite » s'est mise en place. Son travail s'est donc concentré sur le RAR et plus particulièrement sur le collège, qui est à son centre, et dans lequel il dispose d'une salle consacrée au réseau. Il travaille donc en étroite coopération avec le chef d'établissement (étant donné qu'ils sont respectivement secrétaire et président du RAR) et ses tâches sont très diverses. Il est tout d'abord présent au collège pour créer le lien entre les nouveaux personnels affectés depuis 2006 : les enseignants Ambition réussite et les assistants pédagogiques. Des réunions sont organisées sur une base hebdomadaire avec chacun des deux groupes (le principal ou son adjoint sont aussi présents). Il suit donc de près les projets mis en œuvre au collège et l'action des nouveaux personnels Ambition réussite. Le début de cette description souligne l'importance du collège pour le secrétaire du comité exécutif, comme lieu de son travail, en plus du lien privilégié qu'il entretient avec le principal.

La fonction de secrétaire du comité exécutif peut occasionner des difficultés de positionnement, voire des tensions. Comme l'ancien coordonnateur, le secrétaire est légitime pour tout ce qui est transversal, pour tout ce qui traverse l'ensemble de la zone ou du réseau, pour ce qui dépasse le cadre de la classe et demande un travail en commun. Le portrait se poursuit ainsi : « Il est donc au cœur des relations entre premier et second degré ». Mais on retrouve là l'essentiel des missions du principal et de l'IEN, qui ne souhaitent pas forcément ni les exercer ensemble, ni les partager avec une troisième personne. D'autre part, les coordonnateurs étaient en grande majorité issus du premier degré, et les projets des RAR sont majoritairement orientés vers le collège, ce qui crée pour le secrétaire du comité une deuxième source de tension (ou de nécessité de se repositionner) : « Il a conservé la plupart des missions qu'il avait avant la réforme et en a acquises de nouvelles. Il a par conséquent dû s'organiser et déléguer certaines de ces missions (tout en les suivant de près) à des professeurs « ressource », notamment à celui qui est issu du premier degré » ⁽⁹⁾.

Autant de raisons de rencontrer dans les réseaux des frottements, voire de tensions, dont les conséquences visibles sont, par exemple, le fait qu'une perception du fonctionnement du RAR dans son ensemble est difficile. Par exemple, un réseau de l'académie de Créteil a été suivi de façon très précise par l'IA-IPR référent, qui rend compte surtout du fonctionnement du collège (l'avis porté sur ce fonctionnement est assez négatif) ; ce même réseau est par ailleurs présenté dans une journée d'étude (O.Z.P., mai 2009) par le secrétaire du comité exécutif, issu du premier degré et ancien coordonnateur de la ZEP, qui porte, lui, un avis positif sur le fonctionnement ... des écoles du réseau !

Le secrétaire du comité exécutif est le maillon essentiel de l'animation pédagogique du réseau

⁸ « Le coordonnateur d'éducation prioritaire, secrétaire du comité exécutif », portrait tracé par Solène Pichardie dans son « Mémoire pour l'obtention du diplôme de l'Institut d'Études Politiques » (Direction Française Lorcerie, Aix-en-Provence, 2008).

⁹ Une fonction du secrétaire du comité exécutif, héritée de celle du coordonnateur de la ZEP, demeure : Les coordonnateurs étaient des « techniciens du projet » (C. Volkringer, journée de l'OZP d'octobre 2008 consacrée aux coordonnateurs / secrétaires), ce qu'est demeuré le secrétaire : « Il est aussi chargé du lien entre le réseau et les partenaires extérieurs : associations, collectivités territoriales, la municipalité, commerçants du quartier, centre social, entreprises, etc. Il incarne l'ouverture du collège et des écoles sur leur environnement et en particulier le lien avec la Politique de la ville ». Mais la politique Ambition réussite tente de mettre l'action pédagogique dans la classe comme prioritaire par rapport aux actions périphériques, les professeurs référents sont les animateurs premiers des projets qui concernent l'action pédagogique dans la classe, d'où un certain malaise chez les secrétaires de comité qui peuvent se voir cantonner aux actions périphériques.

dans son ensemble. Il reste à accompagner la transformation professionnelle du coordonnateur de ZEP en secrétaire du comité exécutif pour que celui-ci trouve sa place entre la direction du réseau, qu'il n'assume plus, et les professeurs référents, dont il partage certaines missions. Le secrétaire du comité exécutif est le plus à même d'assurer l'équilibre entre le premier et le second degré dans l'animation pédagogique du RAR.

Pour conclure, on peut dire que les observations dans les académies témoignent qu'avec le temps des modalités d'animation conjointe entre l'IEN et le principal se sont construites, sans réelle rivalité induite par la préséance réglementaire du principal sur le pilotage du réseau. Une académie, celle d'Aix-Marseille, a d'ailleurs choisi de nommer de la même façon « coresponsables » le principal et l'IEN : La « Synthèse de l'évaluation intermédiaire des contrats 2006 – 2010 des réseaux de l'éducation prioritaire (RAR – RRS), octobre 2008 » s'ouvre par des remerciements adressés à « Mesdames les principales et Messieurs les principaux des collèges, coresponsables des réseaux d'éducation prioritaire de l'académie » puis à « Mesdames et Messieurs les IEN, coresponsables des réseaux d'éducation prioritaire de l'académie » ; viennent ensuite, dans l'ordre : « Mesdames et Messieurs les secrétaires des comités exécutifs de ces réseaux », « Mesdames et Messieurs les IA-IPR référents des réseaux ambition réussite », « Mesdames et Messieurs les membres des comités exécutifs (directeurs d'école, professeurs référents, etc.) ».

La synergie entre inspecteurs du premier degré et IA-IPR est, elle, plus problématique : sans tension réelle, la collaboration est plutôt marquée par la juxtaposition. Un réel travail commence à se faire jour dans des inspections croisées (voir deuxième partie ci-dessous), mais il demeure que l'IA-IPR est de passage sur le lieu d'action au quotidien du principal et de l'IEN. Les informations et les analyses remontent bien plus fréquemment par l'intermédiaire de l'IA-IPR référent ou par celui de l'IA-IPR en charge du dossier académique que par celui de l'IEN. Or la masse des élèves (et des structures à animer) est du côté du premier degré, et le moment essentiel de prévention des difficultés scolaires est également du côté du premier degré. La prise d'informations et les analyses devraient accorder une même importance aux deux degrés d'enseignement, voire une importance accrue au premier degré.

PRECONISATIONS

Construire chez le secrétaire du comité exécutif, acteur essentiel du fonctionnement pédagogique du réseau, une nouvelle professionnalité, la transition entre la fonction de coordonnateur et de secrétaire ne recouvrant pas un simple changement d'appellation.

Ne pas focaliser à l'excès les prises d'informations, les analyses, les bilans sur le collège, mais bien les faire porter sur l'ensemble du réseau (en évitant de traiter les écoles globalement).

En raison du basculement opéré de fait du premier vers le second degré dans la mise en place du pilotage du RAR, veiller à ne pas perdre l'expertise du premier degré en matière d'analyse des difficultés scolaires et d'innovations pédagogiques, lorsqu'elle avait été développée dans les ZEP.

Confier le pilotage de la « cellule de veille des réseaux ambition réussite » de l'inspection générale à un inspecteur général du groupe premier degré, associé à un inspecteur général de discipline.

2 – LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

2. 1. L'importance reconnue des questions pédagogiques

Si les questions d'organisation ont dans un premier temps pris le pas sur les questions pédagogiques (comme l'avait souligné le rapport sur le suivi des réseaux ambition réussite de juin 2007), il est désormais évident que la focale est mise sur le cœur de l'enseignement. On en veut pour preuve, par exemple, ce constat fait dans l'académie de Strasbourg. Un rapport de l'inspection générale de février 2007 sur le dispositif Ambition Réussite concluait par ces mots : « Sur le plan pédagogique, la mise à disposition de personnels non chargés de classes a permis des organisations pédagogiques intéressantes, le suivi académique par les corps d'inspection est en place, mais il est encore à la recherche de son efficience et doit imaginer des formes de suivi, d'animation et de formation adaptées aux besoins ; ces tâtonnements sont chose normale en tout début de second trimestre, il reste que c'est bien l'enjeu pédagogique qui doit requérir la plus grande vigilance de la part de tout l'encadrement ; la réussite est à ce prix. Le dispositif en place mérite sans doute une impulsion nouvelle, mais l'enjeu pédagogique a bien été perçu sur le terrain et commence à être effectivement traduit en actions. Mis à part dans un établissement où les problèmes de vie scolaire restent prédominants, des actions pertinentes sont entreprises qui devraient entraîner de meilleurs résultats pour les élèves. Des résultats qui ne pourront toutefois être véritablement mesurés que dans trois ou quatre ans ».

Au fil des années, une demande nouvelle s'exprime chez les enseignants des RAR, **de plus en plus conscients des enjeux d'une réflexion commune aux deux niveaux d'enseignement**. Pour exemple, cet extrait d'un compte-rendu de réunion tenue dans un RAR de l'académie de Besançon adressé aux corps d'inspection : « Les problèmes que nous rencontrons étant les mêmes de la maternelle à la fin du collège, il nous semble que les réponses apportées devraient proposer des orientations communes. C'est dans un souci constant de continuité que nous vous exposons les points à examiner en priorité :

- Nous ne savons pas comment construire une progression qui ne soit pas basée que sur des cours magistraux. Afin d'améliorer le fonctionnement des co-interventions, il nous paraît intéressant d'établir un calendrier qui vous permette de faire un bilan diagnostique des pratiques, d'observer des séances en collaboration, de proposer des pistes et des réflexions de travail, de suggérer des modalités d'enseignement variées en collaboration avec les différents acteurs.
- Comment faire en sorte que les interventions en barrettes soient en relation avec le cours du professeur dans sa classe ? Comment s'assurer que le temps pris par les barrettes ne le soit pas au détriment de l'achèvement des programmes ? Comment valider les compétences acquises en barrettes ? »

Les préoccupations majeures des enseignants des RAR peuvent être ainsi résumées : comment être attentif aux besoins des élèves et respecter les attentes des programmes ? comment enseigner pour tous en permettant la réussite de chacun ? Comment dépasser le simple constat de l'échec de certains face à certains des apprentissages proposés ? Comment faire de la co-intervention une modalité de prévention de la difficulté scolaire plutôt qu'une modalité de remédiation ? Comment travailler et évaluer des compétences (logique du socle commun) tout en continuant à travailler dans le cadre des enseignements disciplinaires et des évaluations traditionnelles ? Comment articuler l'enseignement dans la classe et les actions périscolaires, et articuler entre eux l'ensemble des dispositifs proposés aux élèves ?

Sur ce dernier point, qui a suscité réflexions et tensions lors de la mise en place des RAR, l'équilibre semble à peu près trouvé, comme l'indique la note de l'académie de Strasbourg : « Le millefeuille

des différents dispositifs proposés par l'institution et par les collectivités territoriales semble en voie de se stratifier plus clairement, mais il a fallu du temps et de l'énergie aux équipes pour clarifier la situation. La solution est souvent obtenue par l'instauration autoritaire de créneaux obligatoires dans les emplois du temps d'une part, d'autre part par l'application du principe : aux collectivités et associations le périphérique, aux pédagogues les apprentissages. Cette organisation et cette partition des tâches semblent avoir généré une plus grande visibilité ».

2. 2 Les avancées pédagogiques les plus répandues

Que fait-on de nouveau pédagogiquement dans les RAR ? Parmi d'autres, voici un descriptif témoignant de ce que les moyens supplémentaires permettent de mettre en œuvre dans l'académie de Reims : « Dans la plupart des réseaux ambition réussite, les élèves bénéficient d'heures organisées en travaux de groupes permettant la différenciation pédagogique. À titre d'exemple, un dispositif à destination des sixièmes : une heure en mathématiques et une heure en français supplémentaires sont mises en place dans les emplois du temps durant lesquelles les élèves sont répartis de la manière suivante :

- Un tout petit groupe travaille dans le cadre des PPRE : un groupe de quatre élèves avec un enseignant.
- Deux autres groupes d'aide sont constitués : chacun comprend dix élèves et est encadré par un enseignant : l'un des groupes est au CDI pour des travaux de narration de recherches ou pour préparer le « rallye Math » (avec un assistant pédagogique et le documentaliste), l'autre groupe est en salle informatique pour un travail avec le logiciel « math en poche » (avec un assistant pédagogique). Pour permettre cette organisation les classes de sixièmes sont en barrettes deux par deux sur ces deux heures hebdomadaires ».

Un tel dispositif permet donc de répartir inégalement les élèves, suivant leurs besoins, entre deux enseignants, le documentaliste et un assistant pédagogique.

D'autres dispositifs un peu différents existent, mais la plupart partagent un certain nombre de principes communs :

- Prise en charge des élèves en difficulté par des enseignants et non par des assistants pédagogiques.
- Prise en charge des élèves en difficulté par leurs propres professeurs de préférence afin d'éviter la multiplicité des intervenants et développer la cohérence pédagogique.
- Maintien de tous les élèves ensemble pendant les cours pour éviter d'ajouter de la difficulté à la difficulté en supprimant certains cours pour certains élèves, même s'il s'agit de cours de « soutien ».
- Souci d'éviter la surcharge horaire, notamment pour les élèves en difficulté ; tous les élèves, en difficulté ou non, ont le même nombre d'heures de cours (hors dispositif d'accompagnement éducatif organisé sur la base du volontariat.)

Au niveau du premier degré également le travail de groupes s'est développé ; c'est principalement l'apprentissage de la langue qui en est l'objet : lecture, langage oral sont travaillés de façon différenciée et en effectifs réduits (particulièrement en maternelle).

Trois dispositifs se retrouvent dans la majorité des RAR :

- Les PPRE : la présence des professeurs référents a contribué à la mobilisation des équipes sur le domaine pédagogique et a permis un travail structuré autour des PPRE : repérage précis des élèves en difficulté, mise en place d'évaluations initiales et finales du PPRE, constitution de batteries d'exercices sur les compétences repérées.

- L'ATP (Aide au travail personnel) : une attention particulière est portée à l'encadrement du travail personnel de l'élève. Les élèves sont accompagnés par des adultes (professeurs et/ou assistants pédagogiques) dans le cadre de l'emploi du temps ordinaire et/ ou dans le cadre de l'accompagnement éducatif. Là aussi quelques principes sont largement partagés par l'ensemble des RAR : orienter l'accompagnement sur la méthodologie de travail, sur « l'apprendre à apprendre » ; lever les malentendus sur les attendus des professeurs, sur la façon d'apprendre, rendre le travail de l'élève utile, éviter ainsi le découragement.

Les assistants pédagogiques sont particulièrement mobilisés sur cette mission, comme en témoigne cet exemple d'un RAR de l'académie de Reims qui a mis en place une grille de compétences que les assistants pédagogiques peuvent évaluer en suivant les élèves en ATP Cette grille est intégrée aux livrets rendus trimestriellement aux parents ; les assistants pédagogiques assistent et participent aux conseils de classe pour partager avec les professeurs leur point de vue sur les élèves. Cette grille de compétences a également le mérite de rendre explicites aux élèves les compétences qui doivent être travaillées lors des séances d'ATP tout en guidant les assistants pédagogiques.

- Le lien inter degrés : La disponibilité des professeurs référents a pu participer au rapprochement cycle 3 / collège ou collège / lycée : continuité d'une évaluation par compétences écoles/collèges ; échanges de pratiques avec co-intervention de professeurs des écoles au collège et réciproquement ; échanges dans le cadre du dispositif « école ouverte » ou dans celui de l'accompagnement éducatif ; participation à l'aide en seconde par des enseignants du collège ; participation de professeurs du collège aux conseils de classe de seconde ; correction commune des évaluations sixième ; choix des élèves bénéficiant de l'aide personnalisée dans le conseil des maîtres du premier degré, auquel les professeurs référents peuvent participer.

Cependant, les nouvelles organisations pédagogiques rendues possibles par la présence des professeurs référents et des assistants pédagogiques peuvent générer un certain nombre de difficultés. Citons à nouveau la note de l'académie de Reims : « Mal organisées, mal gérées, elles peuvent entraîner :

- de la confusion chez les élèves par la multiplicité des acteurs et des discours ;
- un allongement et une surcharge horaire pour l'élève ;
- une juxtaposition de dispositifs dont on ne saisit pas bien les objectifs poursuivis ;
- une confusion des rôles (par exemple lors de la prise en charge de la difficulté scolaire par les assistants pédagogiques) ».

Les nouvelles organisations pédagogiques nécessitent un pilotage serré qui passe par une gestion rigoureuse des emplois du temps, une concertation institutionnalisée entre les différents intervenants, un apprentissage de la co-présence, de la co-intervention (simultanée ou non) et par là même une évolution de la posture professionnelle, une articulation judicieuse entre les différents intervenants : professeurs référents, assistants pédagogiques, enseignants de la classe.

PRÉCONISATION

Faire piloter au plus près les nouvelles organisations pédagogiques (emplois du temps, constitution des groupes).

Ne pas s'en tenir à ces seuls aspects organisationnels et favoriser chez les différents intervenants la construction de nouvelles postures professionnelles.

2. 3. Avancées pédagogiques et dispositifs

Le descriptif établi dans l'académie de Reims, qui fait écho à bien d'autres académies, présente des dispositifs internes à un réseau (par exemple, organisation de cours en barrettes dans tel niveau ou dans telles disciplines, organisation d'ailleurs mise en œuvre dès le début des années 1980 et sans personnels supplémentaires dans certains collèges expérimentaux), des dispositifs nationaux (PPRE, auquel on peut ajouter l'accompagnement éducatif), des initiatives locales ou nationales liées à une discipline (« math en poche », « rallye mathématiques ») ou encore des dispositifs d'aide au travail, qui portent différentes appellations (ici, ATP). Une telle liste ne rend pas compte d'initiatives plus spécifiques, rendues possibles elles aussi par la présence des personnels supplémentaires, et qui associent premier et second degré sans relever d'un dispositif identifié au plan national. En voici quatre exemples.

Dans l'académie de Paris, un professeur référent d'anglais intervient en concertation avec les professeurs des écoles du réseau pour

- assurer à l'école la première séance d'enseignement d'anglais avant de passer le relais au maître titulaire de la classe ;
- animer des temps de concertation ;
- travailler sur une programmation commune allant du CP au CM2 ;
- aider au choix de matériels pédagogiques (en particulier, pour les professeurs des écoles peu sûrs de leur accent, aider aux choix de documents audio)
- proposer un affichage bilingue dans la classe ;
- organiser un coin lecture en anglais dans la classe.

En perspective, ce professeur référent propose une réflexion sur le lien graphie / phonie qui fait obstacle en classe de sixième, afin de préparer cette étape, et propose à ses collègues des ouvertures transdisciplinaires : anglais / EPS (vocabulaire du corps, du mouvement) ; anglais / mathématiques.

Dans la même académie, un professeur référent de Sciences de la Vie et de la Terre intervient en premier degré. Avec du matériel simple (parce que l'école ne dispose pas du même matériel que le collège), il met en place des moments de pratique expérimentale, pendant lesquels les élèves observent, mesurent, prennent en notes, interprètent, schématisent ...Les outils du raisonnement intellectuel ainsi travaillés sont réutilisés ensuite par les maîtres du premier degré ; cette collaboration permet également au professeur référent et aux enseignants du collège de mieux appréhender ce que sont les élèves entrant en sixième, pour les avoir vus travailler à l'école auparavant.

Les deux autres exemples concernent le langage. Il n'existe sans doute pas un seul réseau ambition réussite qui n'ait inscrit la maîtrise de la langue dans son contrat ; pour autant, c'est un des domaines dans lequel la recherche et la formation sont tout à fait urgentes, afin de cerner exactement ce qu'est le langage de l'école et la maîtrise du pilier 1 du Socle commun. C'est également un domaine qui pose la question de la pertinence d'un dispositif au regard d'autres façons possibles d'envisager le problème posé.

Dans l'académie de Caen, un réseau ambition réussite a choisi comme premier axe de son contrat la maîtrise de la langue, qu'il choisit de travailler au cycle 1, au cycle 2, au cycle 3 et au collège. À l'articulation entre école et collège, un « atelier de pratiques d'écriture » est mis en place en classe de sixième, dont voici la fiche d'actions :

Professeurs RAR 1 ^{er} degré	<i>Écrire pour se corriger</i> <i>Écrire une fiche technique</i>
Anglais	<i>Produire une affiche sur le thème « My family hero »</i> <i>Mettre un texte en image</i> <i>Comparer le code en français et en anglais</i>
Français	<i>Structurer son écrit</i> <i>Passer du texte explicatif au texte narratif</i> <i>Produire des textes courts</i> <i>Écrire des textes longs avec changement de point de vue</i> <i>Enrichir son texte</i> <i>Construire une cohérence dans un récit</i> <i>Atelier de négociation graphique</i>
Histoire - géographie	<i>Décrire les paysages</i> <i>Transformer un document cartographique en texte</i> <i>Construire des synthèses</i>
Mathématiques	<i>Écrire en géométrie</i> <i>Passer du tableau à double entrée au texte</i> <i>Construction de tableau</i> <i>Écrire des énoncés de problème</i>
Sciences de la vie et de la terre – Sciences physiques	<i>Construction de légendes et de schémas</i> <i>Décrire une expérience</i> <i>Construire un schéma et son codage</i> <i>Écrire une narration de recherche</i>
Documentation	<i>Restituer des informations</i> <i>Écrire des textes documentaires</i>

Les enseignants des deux degrés et des différentes disciplines travaillent, chacun dans son domaine, une compétence (écrire). Il n'y a rien là de très original en soi, mais vu du côté d'un élève, il y a là quelque chose d'original et d'essentiel : ce n'est pas à lui à tisser le lien entre les différentes disciplines, ni entre les attentes des différents enseignants en matière d'écriture. Le sens de l'école, des apprentissages, qui échappe très souvent aux élèves en difficulté dans les RAR parce qu'ils sont éloignés des modèles scolaires implicites, est ici clairement explicité et construit par la fiche de l'atelier.

Dans un RAR de Paris, un partenariat organisé entre les enseignants référents et le musée du Jeu de Paume permet de travailler, là encore, les compétences langagières dans une perspective ciblée : les élèves vont au musée visiter une exposition de photographies, la conférencière du musée se rend ensuite dans le RAR, pour manifester que le même langage est à l'œuvre dans des lieux différents. Les élèves, les enseignants, la conférencière regardent ensemble les photographies, prennent le temps d'en parler, de trouver les mots pour dire ce que l'on a chacun à en dire, pour en débattre ensemble. Les échanges se font au musée (les mots décrivent ce qui est là) mais aussi dans le RAR (les mots recréent ce qui n'est plus là). C'est bien le langage de l'école qui est ainsi travaillé.

Ces deux exemples conduisent à poser la question des avantages et des inconvénients des dispositifs, ou plus précisément du leurre qu'il peut y avoir à tout attendre d'un dispositif. C'est ce que soulignent les auteurs du rapport d'inspection générale de septembre 2008 sur l'évaluation de la maîtrise de la langue dans l'académie de Caen : « La question du temps de travail supplémentaire, des créneaux sur lesquels peut trouver place la réflexion commune fait obstacle. Sans doute y a-t-il là une sorte de surévaluation de ce qui relève de la structure ou du dispositif. Il y a chez les professeurs l'idée qu'il faut se réunir pour définir des perspectives, des modalités de travail, une répartition des tâches..., etc. Or le fait de convenir que dans chaque cours, on prendra la peine de corriger ou de faire corriger les fautes dans les exercices, de rappeler des règles simples d'orthographe ou de grammaire, en passant, de s'arrêter quelques minutes pour expliquer le sens d'un mot ou d'une consigne, de prendre garde à la présentation et à la graphie des travaux, de ramasser les classeurs

pour faire corriger les fautes, de rectifier un terme ou une tournure, ou de veiller au niveau de langue dans les réponses des élèves..., bref de prendre garde à ce qui concerne la maîtrise de la langue, du moins de ses usages et des langages scolaires, tout cela relève davantage d'une attitude commune que de dispositifs, de structures ou de formations spécifiques à mettre en place ».

Attitude commune ou dispositif ? La question est provocatrice dans les RAR où précisément il a été décidé de donner des moyens supplémentaires pour mettre en place des dispositifs spécifiques. Mais elle permet de réfléchir à l'articulation nécessaire entre ce qui se fait dans ces dispositifs et dans l'ordinaire de la classe pour rendre la politique mise en œuvre efficace. Ainsi, la note de l'académie de Montpellier propose le constat suivant : « Nombre de professeurs non référents demeurent agacés de la focale mise sur les professeurs référents. Ils estiment qu'eux aussi, dans leur action quotidienne, par l'adaptation nécessaire de leurs pratiques d'enseignement, contribuent à la politique RAR ». Cet « agacement » peut s'entendre. Si l'on a craint, lors de la mise en place des RAR, une externalisation du traitement de la difficulté scolaire, confié aux seuls professeurs référents (puisqu'ils étaient nommés pour cela), on peut craindre aujourd'hui une trop grande focalisation sur des actions exceptionnelles au bénéfice des seuls élèves en difficulté, des dispositifs coûteux en temps de mise au point et de réalisation aux dépens de ce qui demeure toujours essentiel, l'action pédagogique préventive au bénéfice de tous les élèves dans la classe au quotidien.

Revenons à la note de l'académie de Montpellier, qui poursuit ainsi ses constats : « Certains professeurs référents (et certains non référents) entreprennent des actions remarquables, construites, évaluées, ajustées qui commencent à diffuser vers d'autres enseignants. Il faut citer l'expérimentation « Ateliers dirigés » menée au collège XX, en collaboration avec un enseignant chercheur du LIRDEF ⁽¹⁰⁾. Ce travail, localement repéré par l'ensemble de la communauté éducative, présente l'intérêt de proposer des solutions au sein même de la classe plutôt que de les déporter sur d'autres activités, d'autres horaires, avec d'autres enseignants, comme c'est encore trop souvent le cas ».

2. 4. L'impact des professeurs référents sur la diffusion des avancées pédagogiques

Les observations de terrain révèlent que trois ans après la mise en place des enseignants référents, la cohabitation entre eux et le reste des enseignants n'est pas simple, au moins au niveau des collèges (les écoles étant plus habituées à la présence d'enseignants supplémentaires).

À l'extrême du prisme, on trouve cette remarque faite dans l'académie de Paris : parmi les cinq points encore à travailler listés en janvier 2009 dans les RAR de l'académie, on note « l'inclusion du RAR dans le collège, des professeurs référents dans le corps professoral, pour lutter contre des tendances fortes au « transfert de charge », la dévolution automatique de l'ensemble des modalités et dispositifs ayant trait à la difficulté ». Souhaiter ainsi « l'inclusion » du RAR dans le collège dit suffisamment à quel point les enseignants supplémentaires, et la logique d'action qu'ils symbolisent, est encore étrangère à l'ensemble du corps professoral du collège.

À l'autre extrême du prisme, on lit avec intérêt le témoignage de trois enseignants référents de RAR de l'académie d'Amiens, en poste au collège avant la création du RAR ou nommés dès sa création. Le premier, enseignant de lettres, exprime d'abord l'utilité de sa fonction de référent (faire le lien entre les différents acteurs, organiser la concertation, aider à la mise en place de dispositifs innovants) et poursuit ainsi : « Ce qui me semble, en revanche, problématique, ce sont les difficultés

¹⁰ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation) de l'IUFM de Montpellier, sous la responsabilité de Dominique Bucheton.

que nous avons à faire adhérer nos collègues du collège à l'idée d'un travail collectif, dans lequel il faut mettre nos énergies en commun, réfléchir ensemble aux problèmes d'apprentissage des élèves, se demander sans cesse ce qu'apprennent réellement les élèves, faire évoluer ses pratiques et accepter de concevoir les heures de cours totalement différemment ... Du coup, pour échapper à cette remise en question - vitale, mais dérangeante - il a fallu faire front contre toutes les stratégies d'évitement, les attaques personnelles sur le « statut » de déchargé ».

Le témoignage se poursuit par un propos paradoxal : ce professeur référent de lettres s'est trouvé bien plus à l'aise dans sa « mission culturelle », sur le terrain interdisciplinaire et transdisciplinaire, que dans le domaine disciplinaire : « Le caractère transversal de cette mission a eu l'avantage d'aider à apprendre à travailler en commun, car les enjeux pédagogiques ne portaient pas directement sur le disciplinaire ». Dans le cadre de la liaison avec le premier degré, le bilan lui semble positif : « car l'idée que la construction des apprentissages des élèves depuis la Maternelle doit être prise en compte dans un parcours singulier, a fait son chemin. » Au sein de l'équipe de lettres, par contre, le statut de professeur « déchargé » n'a pas été un élément facilitateur dans une réflexion commune : « Les clivages idéologiques et pédagogiques n'ont pas été dépassés ».

Le même point de vue se lit dans cet autre témoignage : « Le travail en équipe reste un point épineux. Au fil des projets sont apparues des motivations mais aussi des frilosités. Les approches, les méthodes, toutes légitimes et respectables, diffèrent d'un collègue à l'autre ; chacun peut trouver à s'enrichir chez son « voisin » et c'est en cela qu'il faut rester modeste et ne pas se prévaloir d'une philosophie de pratique. Les divergences de points de vue au sein de l'équipe rendent le travail parfois douloureux au lieu de l'harmoniser, divisent au lieu d'agréger des pistes de réflexion ».

Un autre professeur référent, enseignant de mathématiques, exprime le même constat : « Au sein du collège, les temps de concertation disciplinaire ou interdisciplinaire ont permis de construire des progressions et des évaluations communes, de répartir les élèves en fonction de leurs difficultés ou de leurs talents. Mais ces concertations ont mis du temps à devenir professionnelles et non pas l'occasion d'une psychothérapie de groupe. Les échanges inter degrés ont été à mon sens plus rapidement opérationnels, peut-être parce que les enseignants du primaire ont l'habitude du travail en équipe ».

La suite du propos cerne un risque majeur, à terme, de la politique mise en œuvre : « Les enseignants sont dans l'ensemble satisfaits des dispositifs, mais ne les investissent pas pour changer leurs pratiques au quotidien. On revient souvent, dans la progression de la classe, au misérabilisme avec le mythe largement partagé du : « On est en ZEP, on ne peut pas faire ça » d'autant plus que les comportements des élèves en classe ne sont plus un problème. Pourquoi alors risquer de rentrer en conflit avec eux en leur proposant des activités plus complexes ? »

Autre témoignage, lu dans le compte-rendu de la journée d'étude des enseignants référents organisée par la DIFOR de Rouen ⁽¹¹⁾: les participants des ateliers dressent la liste des freins qu'ils ressentent dans la réalisation de leurs missions, freins qui peuvent être classés globalement en trois catégories : l'une, attendue, la difficulté des enseignants à entrer dans l'innovation pédagogique, la deuxième, attendue elle aussi, la crainte de ne pas boucler le programme et de perdre son temps dans des actions différentes de l'enseignement traditionnel. La troisième catégorie est plus inattendue, mais tout à fait révélatrice des tensions vécues sur le terrain : il s'agit des difficultés liées aux rapports aux autres :

- crainte d'être jugé par ses pairs, de s'exposer (dans le cadre d'une co-intervention),

¹¹ « Accompagnement des réseaux ambition réussite », 29 avril – 13 mai 2008 (dossier coordonné par J. C. Macré, site du CAREP de Rouen).

- sentiment, en collège plus qu'à l'école, d'être une charge pour les autres collègues (en raison, justement, de la décharge accordée),
- méconnaissance du métier d'enseignant référent par les autres collègues,
- crainte « d'être vu comme quelqu'un qui impose ses projets ou comme celui qui occasionne un surcroît de travail ».

Les professeurs référents, s'ils commencent à être acceptés par les autres membres de l'équipe pédagogique, ne le sont pas en tant que référents.

En conclusion, on peut noter une fois de plus une insuffisance du travail en équipe, une difficulté à travailler de façon transversale, interdisciplinaire, ou tout simplement collégiale, une frilosité bien naturelle devant le changement ... Il serait naïf de penser que les habitudes professionnelles individualistes, résultat de la formation totalement disciplinaire que chaque acteur de l'éducation a reçue, allaient se trouver changées en quelques années. Ce n'est sans doute pas par hasard que les enseignants (de collègue) sont plus ouverts à des dispositifs extérieurs à leurs cours qu'à une réflexion didactique et pédagogique commune pour adapter leur enseignement au public de leurs classes.

La question qui émerge de tous ces témoignages est celle d'une culture professionnelle commune. Là où on évoque des « clivages idéologiques et pédagogiques », on pourrait plus simplement parler de cultures professionnelles cloisonnées (entre les deux niveaux d'enseignement, entre les disciplines, au sein d'un champ disciplinaires).

PRÉCONISATIONS

Pour mettre en œuvre les axes du contrat, favoriser des actions à l'intérieur de chaque cours et de chaque discipline, sans privilégier uniquement des dispositifs originaux, exceptionnels, mettant en œuvre beaucoup de moyens, et demandant beaucoup d'intervenants.

Utiliser le conseil pédagogique, là où il existe et fonctionne, comme levier de changement pédagogique : que les professeurs référents y assistent et que ces conseils jouent le rôle fédérateur qu'on peut en attendre dans la réflexion pédagogique partagée entre tous les enseignants du collège.

Inciter les professeurs référents à assister à quelques conseils des maîtres, en particulier de cycle 3.

Donner aux enseignants, par des actions de formation, les moyens de se constituer une culture professionnelle commune pour dépasser le constat récurrent du manque de travail en équipe et de perspectives transdisciplinaires.

3 – L'INDIVIDUALISATION DES APPRENTISSAGES ET DU PARCOURS DE L'ÉLÈVE

3. 1. Un concept brouillé

La circulaire de mars 2006 témoigne d'une volonté de prendre en compte la diversité des élèves. On lit ainsi, dans le début du texte (les termes en italiques sont soulignés par nous) : « La *diversité* dans les modalités de prise en charge et une recherche constante d'*adaptation* aux besoins des élèves sont garantes d'un fonctionnement souple au service de la réussite scolaire des élèves. » Plus précisément, la diversité des élèves et des voies de réussite est reconnue : « L'école doit pleinement jouer son rôle

pour mieux accompagner les élèves en difficulté, davantage *individualiser leurs parcours* et encourager leurs talents ».

Une fois cette volonté affirmée, la définition de sa mise en œuvre mérite examen précis. En termes d'action pédagogique, la circulaire ne mentionne pas l'individualisation dans la pratique quotidienne de la classe. Elle la fait apparaître à propos des livrets de compétences : « La continuité d'action, la cohérence et *l'individualisation* des réponses apportées à l'élève sont le gage de la réussite dans la lutte contre l'échec scolaire. Les corps d'inspection organiseront l'élaboration et la mise en œuvre d'un livret de compétences. Ils accompagneront les équipes pédagogiques dans la construction de cet outil. Ils veilleront à le rendre lisible et transmissible d'une classe à l'autre et s'assureront qu'il retrace le *parcours individuel* de *chaque* élève depuis l'école primaire. Ce livret permet à *chaque* élève de connaître son niveau de départ et les objectifs qu'il doit se fixer pour acquérir le socle commun de connaissances. L'objectif est de donner confiance aux élèves et de supprimer, par le recours à *l'aide individualisée*, tout redoublement ».

Le concept d'individualisation apparaît nettement dans le développement consacré au hors temps scolaire : « L'action engagée à l'école et au collège a vocation, ici plus qu'ailleurs, à être en lien avec les activités hors temps scolaire et notamment avec les *différents dispositifs* qui, *selon des modalités diverses*, tendent vers un développement de l'autonomie et des compétences des élèves. Une réflexion globale doit être menée afin d'inventorier l'existant (aide aux devoirs, études surveillées, Contrat Éducatif Local ou Contrat Urbain de Cohésion Sociale, Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité, Dispositif de Réussite Éducative, École ouverte, "Espaces ludiques en milieu scolaire"...), et de définir les publics prioritaires pour chacun des dispositifs en réponse au contexte local. Une cohérence devra être trouvée entre les différentes modalités de prise en charge, en mettant notamment en regard les *besoins spécifiques des enfants et la nature de l'accompagnement et de l'encadrement proposé* ».

Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, l'individualisation n'est pas au cœur des missions des enseignants supplémentaires. Par contre, elle est spécifiée dans celles des assistants pédagogiques : « Leurs tâches consisteront en un soutien aux élèves : accompagnement de la scolarité, soutien scolaire, aide méthodologique et transversale, aide au travail personnel, études accompagnées ... Elles seront exercées de *manière individualisée* ou en groupe restreint ».

S'il y a une spécificité d'enseignement, elle n'est mentionnée que pour les écoles, et non pour les collèges : « Les écoles des réseaux "ambition réussite" doivent bénéficier en priorité des dispositifs de remplacement et de soutien scolaire. Les classes d'application seront implantées de préférence dans les écoles de l'éducation prioritaire pour contribuer à l'émergence et à la diffusion de pratiques pédagogiques spécifiques et à la revalorisation de l'image des établissements ».

Ainsi, l'individualisation s'inscrit dans la remédiation et non dans les situations d'apprentissage au cœur de la classe. Quand elle est mentionnée en regard de la notion de parcours, elle est liée au redoublement (qu'on veut éviter aux plus faibles) et à l'extraction des meilleurs élèves. La circulaire n'évoque pas de dispositifs d'individualisation, ni d'individualisation des situations d'apprentissage.

Le rapport de 2006 sur « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves » pointait déjà la difficulté à dissocier individualisation et remédiation : « La différenciation s'observe, comme c'est le cas ici, de manière très privilégiée dans les phases de remédiation ; on est très loin de pouvoir proposer des situations d'apprentissage différentes chaque fois que ce serait pertinent, très loin d'une *individualisation* des interventions pédagogiques, même circonscrite aux

éléments essentiels du parcours scolaire »⁽¹²⁾. Le rapport de juillet 2007 sur « Le suivi des réseaux ambition réussite » mentionne, dans la continuité, la difficulté à faire porter la réflexion sur l'individualisation des apprentissages⁽¹³⁾.

3. 2. Un horizon d'attente et non une réalité observée

Alors que depuis pratiquement trente ans le ministère préconise la mise en œuvre d'une pédagogie dite « différenciée » au collège, les enseignants paraissent toujours aussi démunis. L'individualisation est à toujours à construire, comme en témoigne ce constat fait dans l'académie de Montpellier : « Il paraît essentiel de souligner que la présence régulière de l'IA-IPR référent est fondamentale pour accompagner les professeurs du second degré qui sont le plus souvent livrés à eux-mêmes, puisqu'on leur demande de mettre en place des dispositifs nouveaux (individualisation, remédiation, PPRE, etc.) impliquant des modalités d'enseignement qu'ils ne maîtrisent pas et qu'il est, de fait, difficile de dominer, sauf à être expert dans les trois domaines scientifique, didactique et pédagogique de sa discipline et ouvert au travail en équipe ». Quelques lignes plus loin, on retrouve, toujours à l'horizon, mentionnée l'individualisation à propos de la formation didactique nécessaire aux enseignants.

Quelques académies semblent plus avancées dans cette réflexion, comme celle de Rennes par exemple. Le projet académique inscrit parmi ses quatre objectifs « celui de *l'individualisation* via des pratiques de pédagogie différenciée ». La note de l'inspection générale propose l'analyse suivante : « Sa mise en œuvre doit notamment permettre de corriger des pratiques de redoublement peu productives. Deux actions en ont été déduites :

- promouvoir l'évaluation des élèves à tous les niveaux d'enseignement (repérage des difficultés, analyse des compétences) ;
- développer des pratiques et des dispositifs pédagogiques *personnalisés*.

Cette doctrine de *l'individualisation* et les pratiques qui en découlent ont été expliquées lors des séminaires académiques organisés (15 février 2006 et du 17 juin 2008 avec publication des actes sur le site académique), notamment mais pas exclusivement, à destination des deux RAR. Ainsi, il y a eu, lors du premier séminaire, une intervention sur la lecture faite par des enseignants de l'IUFM, un *examen de la pratique de l'individualisation* sous le regard croisé d'inspecteurs, de chefs d'établissement et de professeurs, une réflexion autour des différentes pratiques possibles (comment mettre en œuvre *l'individualisation* en classe entière ? comment accompagner le travail personnel des élèves ? comment permettre l'acquisition d'une compétence transversale à toutes les disciplines ? comment utiliser les PPRE afin de limiter les doublés ?). Lors du second séminaire l'approche par compétences a été étudiée en détail (...) ».

On commence donc à envisager l'individualisation non pas comme une modalité de remédiation aux difficultés d'un élève mais comme une modalité d'enseignement. Cela dit, s'il est fait mention dans plusieurs académies de séminaires et de formations consacrés à cette question, il est trop tôt pour rendre compte d'observation de terrain dans les classes.

¹² Voir p. 89 – 90, 2.2.3 : Des difficultés à concevoir et plus encore à mettre en œuvre une différenciation pédagogique adaptée.

¹³ Voir 3.2. : « Un dispositif qui éprouve des difficultés à atteindre son cœur de cible : la pédagogie ».

De plus, l'individualisation va de pair, semble-t-il, avec le travail par compétences, mais les livrets de compétences n'existent pas encore en collège, la notion de compétence est mal connue, y compris par les corps d'inspection, quand elle n'est pas remise en cause par certains, et n'est pas encore entrée dans la logique de l'enseignement. Ne tourne-t-on pas un peu en rond ? L'individualisation des apprentissages est liée à un enseignement par compétences, mais on ne sait pas ce que sont les compétences ; que vaut alors cette individualisation ?

3. 3. Un risque d'injonctions sans moyen de réalisation

La note concernant l'académie de Rennes emploie l'expression « doctrine de l'individualisation ». De fait, nombre d'observations réalisées ici et là témoignent de la récurrence d'un discours, comme si le discours seul pouvait créer l'effet. Certes, il faut individualiser, on le répète à l'envi, mais que signifie concrètement le fait d'individualiser ?

Pour exemple, un document d'évaluation d'un RAR de l'académie de Créteil produit en mai 2009 : Une première citation témoigne de l'importance accordée à l'individualisation, comme à Rennes : « L'expérimentation peut ainsi porter sur des cohortes entières ou sur un groupe restreint d'élèves. Le fil conducteur reste celui de *l'individualisation des parcours*. Depuis deux années, tous les projets développés et/ou proposés par les enseignants doivent répondre à cette contrainte. L'objectif en est de favoriser au maximum la réussite de tous les élèves en tenant compte de leur situation personnelle, de leurs capacités et de leurs compétences. » La lecture de la suite du bilan fait apparaître la liaison entre individualisation des parcours et lutte contre le redoublement : « Rupture scolaire : les élèves en difficulté scolaire sont de mieux en mieux pris en charge à mesure que les impératifs d'individualisation des parcours sont de plus en plus intégrés. Que ce soit par le biais des PPRE, des interventions des assistants pédagogiques ou grâce aux moyens supplémentaires injectés dans les dispositifs décrits plus haut, le dispositif Ambition réussite joue un rôle notable dans cette individualisation des parcours ».

La suite du document d'évaluation du RAR de Créteil précise : « Amélioration du taux de passage à tous les niveaux : les taux de redoublement étaient très élevés pour le collège (avec un pic de 22 % de redoublants présents en 6ème en 2006-2007, première année du RAR). Une politique massivement orientée vers *l'individualisation* des parcours et un travail de fond mené avec les équipes enseignantes, notamment en conseil pédagogique et pendant les conseils de classes des 1^{er} et 2^{ème} trimestres, ont permis d'inverser de façon importante cette tendance (le taux de redoublants par classe est tombé à 2,5% pour l'année en cours, contre 7,6% en 2007-2008, 12,5% en 2006-2007 et 14% en 2005-2006). La période 2004-2007 a été marquée par des redoublements massifs, dont les conséquences néfastes se font sentir encore aujourd'hui en 4^{ème} et 3^{ème}. L'inversion de tendance brutale est liée à la politique soutenue fermement par la nouvelle direction et repose sur la généralisation des voies de *traitement individualisé* de la difficulté scolaire, dans une perspective de réussite individuelle et non plus de stigmatisation de l'échec. La mise en place dès l'année prochaine d'un groupement aide et soutien en 4^{ème} sera la dernière étape en date de ce processus *d'individualisation* qui s'ajoutera à tout ce qui a été mis en place ces deux dernières années ». Il resterait à vérifier, au-delà de ce déclaratif, si la diminution constatée des taux de redoublement est bien la conséquence d'une amélioration des résultats grâce à l'individualisation ou si elle n'est pas le résultat de l'activité et de la capacité de persuasion d'une équipe de direction particulièrement motivée.

Mais la lecture de l'ensemble de ce document ne permet pas de cerner ce qui se fait sous l'appellation générique « individualisation ». Comme dans bien des réseaux, le terme « individualisation » semble synonyme de « travail en petit groupe », et peut-être ici d'extraction des classes ordinaires d'élèves

regroupés en « aide et soutien ». Mais un professeur peut avoir face à lui un petit nombre d'élèves sans pour autant individualiser les apprentissages qu'il leur propose. Il y a là toute une réflexion à construire, autour de l'évaluation et du diagnostic précis d'une difficulté individuelle, autour de l'observation individuelle des attitudes intellectuelles d'un élève, autour des propositions individuelles que l'on peut faire à partir du diagnostic et de l'observation ⁽¹⁴⁾. **On peut aussi souligner le risque qu'il y aurait à penser que toutes les solutions aux difficultés d'apprentissage relèveraient de l'individualisation, alors que les apprentissages se font en règle très générale dans et par le groupe et que les élèves en difficulté tirent profit d'un travail en classe hétérogène.** Penser un enseignement « autre » ne se résume pas à une « individualisation des apprentissages », qui reste utopique dans le système scolaire d'aujourd'hui et serait néfaste s'il devenait le mode privilégié de transmission des connaissances. À tout le moins, le concept d'individualisation mérite d'être discuté en regard des valeurs sur lesquelles le système éducatif français est fondé.

Ajoutons que l'individualisation est associée à la lutte contre le redoublement, ce qui n'est pas sans ambiguïtés. Car on peut faire en sorte qu'un élève apprenne mieux et ne redouble pas ; ce serait l'individualisation des situations d'apprentissage, que l'on pourrait attendre comme signe d'un changement des méthodes d'enseignement en RAR. Mais cette individualisation n'est pas encore observable. On peut aussi faire en sorte que l'élève accepte plus tôt une orientation qui lui évite de redoubler. Une telle option n'est pas à critiquer en soi, mais elle ne vise pas l'objectif affiché de la politique Ambition réussite, l'augmentation des orientations vers les filières générales et les études longues, et l'égalité des chances de réussite scolaire.

3. 4. Le suivi individualisé du parcours de l'élève

Alors que ce suivi était quasiment inexistant en 2006 ⁽¹⁵⁾, un premier constat est à faire désormais : la plupart des académies se sont donné les moyens de suivre, en termes statistiques, le devenir des élèves issus d'un RAR. Mais le suivi individualisé est plus fragile : dans l'académie de Nantes, par exemple, dans laquelle les orientations des élèves des neuf RAR sont connues sur quatre années scolaires et selon quatre possibilités (entrée en seconde générale et technologique – entrée en seconde professionnelle – redoublement en troisième – autre orientation), les inspecteurs interrogés répondent ainsi à la question concernant un suivi précis : « Sur un plan plus local, le devenir des élèves est connu de façon empirique, comme en témoigne le propos suivant : Au collège, la C.O.P. et le chef d'établissement savent tout à fait où sont leurs anciens élèves. Ils ont des nouvelles par les familles, les frères et sœurs encore scolarisés au collège. Le principal a aussi remis les diplômes du DNB lors d'une petite cérémonie qui lui a permis de prendre des nouvelles auprès des anciens élèves : mais auprès seulement de ceux qui ont eu ce DNB... ».

Si la connaissance du devenir des élèves n'est pas encore satisfaisante, l'idée est désormais partagée qu'il est nécessaire d'accompagner les élèves issus de RAR dans la suite de leur parcours scolaire. Ainsi cette affirmation relevée dans la note concernant l'académie de Créteil :

¹⁴ C'est ce que propose Dominique Bucheton dans ses « ateliers de pratique » : le professeur observe un groupe d'élèves en train de réaliser un exercice, pendant un temps long, pour comprendre comment l'élève travaille intellectuellement. On peut trouver sur le site du Centre Alain Savary (INRP) des comptes-rendus de travaux menés dans cette perspective dans différentes classes, et se référer à deux ouvrages : *l'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés* (Octares, 2009) et *les ateliers dirigés d'écriture au CP - une réponse à l'hétérogénéité des élèves* (D. Bucheton et Yves Soulé, à paraître chez Delagrave, octobre 2009).

¹⁵ « L'absence de véritable suivi de cohorte rend impossible l'examen des performances individuelles », p. 44.

« Les statistiques sur le devenir des élèves issus des collèges RAR montrent que plus de 50% redoublent ou sont réorientés. Il est donc indispensable de se pencher sur le devenir de ces futurs lycéens et d'inciter les collèges à mettre en place une liaison avec les lycées et de proposer des actions ciblées sur le niveau troisième. La liaison est rare et ne fonctionne que partiellement. Plus généralement, un renforcement du travail sur l'orientation s'impose ». L'académie de Besançon est plus précise dans ses attentes : « Assurer la réussite scolaire de tous, c'est veiller à ce que tous les publics disposent des mêmes chances de réussite. C'est réaffirmer les objectifs de réussite des élèves de l'éducation prioritaire, des réseaux ambition réussite, mais aussi des primo arrivants non francophones et des élèves présentant un trouble de la santé invalidant. Dans le courant de l'année 2008-2009, les lycées généraux et professionnels, dont les indicateurs montrent une insuffisance en termes de réussite et d'accompagnement, établiront un contrat d'objectifs sur trois ans pour les amener à la moyenne nationale. Ces deux effets doivent avoir une incidence sur la réussite aux examens ».

Comment assure-t-on un accompagnement individualisé du parcours de formation ? De façon la plus fréquente, en proposant en classe de troisième une aide spécifique dans la préparation du Brevet. De façon générale également, par le biais de l'option de découverte professionnelle qui permet d'assurer une meilleure continuité entre collège et lycée professionnel. On rencontre aussi des actions plus spécifiques, de deux sortes : soit elles proviennent de professeurs qui accueillent au lycée des élèves issus de RAR, soit elles sont le fait des professeurs du collège qui continuent d'accompagner quelque temps les élèves qui les ont quittés. Ainsi cette initiative rencontrée dans l'académie de Nantes : « L'inspection pédagogique globale (IPG) du lycée XX a révélé l'intégration difficile des élèves du collège YY pourtant situé sur le même site. Ces derniers s'isolent des autres élèves et ceci d'autant plus qu'ils se retrouvent souvent dans la même classe. La différence de notation, qui aboutit à un écart pouvant aller jusqu'à 5 points entre les moyennes de troisième et de seconde, est source de décrochage. Pour pallier cet état de fait, des échanges entre professeurs d'une même discipline ont été mis en place (lettres, SVT), le contrat d'objectifs prévoit la programmation de stages disciplinaires. L'action de tutorat "1000 étudiants, 1000 élèves" amorcée au collège et poursuivie au lycée avec les mêmes intervenants n'est pas encore suivie d'effets. Cette année le principal adjoint du collège met en place un suivi particulier des anciens élèves du collège qui sont en seconde au lycée. Il s'agit plus particulièrement d'entendre le ressenti de ces élèves : ont-ils des difficultés ? si oui lesquelles ? quelle aide ont-ils ? etc. »

Dans les quatre RAR de Paris (et les six collèges les plus difficiles de l'éducation prioritaire hors RAR), un projet lancé en janvier 2009 et intitulé « Tremplin pour le lycée » vise à favoriser l'accueil des élèves issus du collège. Les élèves concernés par ce projet sont en classe de troisième, boursiers, et susceptibles d'obtenir une mention au brevet. Le projet repose sur le constat suivant : « À elles seules les modalités d'éducation au choix, d'éducation à l'orientation, d'aide au projet personnel du jeune, d'orientation positive *ne suffisent pas* à garantir que les élèves de troisième à solide potentiel des collèges les plus difficiles de Paris mettent en œuvre la stratégie la plus pertinente et la plus efficace pour accéder en Seconde Générale et Technologique au lycée parisien le mieux adapté à la réussite de leur parcours ». L'objectif du projet est ainsi défini : « *Seul un volontarisme, constant* à chaque étape et pour chaque démarche, et *partagé* par l'ensemble des contributeurs, est de nature à rendre plus éclairée et réussie la stratégie d'accès au lycée pertinent, en particulier lorsque l'élève lui-même, et sa famille, victimes de confinement spatial, social et culturel, disposent d'informations partielles, se réfèrent à des représentations erronées, intériorisent l'absence d'ambition, ou au contraire visent des objectifs irréalistes qui les mettront en difficulté ». Un travail en partenariat est envisagé avec six à huit lycées généraux et technologiques choisis en fonction de leur « rang moyen » (CSP et résultats), de leur volonté à mettre en place une politique d'accueil en seconde, éventuellement disposés à passer une convention avec les collèges RAR.

Le projet de Paris « Tremplin pour le lycée » rencontre d'autres projets, que l'on peut résumer ainsi :

- Les élèves ont du mal à se projeter dans des modèles de poursuite d'études, les élèves issus des familles les plus pauvres étant les moins mobiles géographiquement, d'où l'organisation de rencontres avec des anciens élèves du collège pour incarner cette poursuite possible.
- Les élèves ont eu de bons résultats au collège et se découragent immédiatement devant leurs premiers résultats au lycée, sans savoir expliquer ces résultats (défaut de méthode, manque de travail personnel, manque de connaissances, difficulté à mobiliser les acquis, manque de planification du travail ...); d'où la mise en place de stages juste avant la rentrée scolaire, pour relancer le travail intellectuel et continuer à faire vivre un espace de parole et d'accompagnement.
- Les élèves sont souvent seuls face aux enjeux scolaires ; d'où la mise en œuvre d'une liaison effective entre l'établissement de départ et l'établissement d'accueil pour permettre une analyse individuelle des bulletins scolaires de seconde par les « anciens » professeurs du collège.

Mais on note aussi un peu partout (et à Paris en particulier) la difficulté qui demeure à établir un lien avec les équipes d'enseignement et d'éducation des lycées d'accueil pour rendre efficace cet accompagnement individuel. Deux collèges RAR de l'académie de Montpellier y sont cependant parvenus : « Le collège XX et le collège YY assurent un suivi de cohorte vers la classe de seconde. Le collège YY reçoit les bulletins de seconde de ses anciens élèves, envoyés par les établissements d'accueil. Le collège XX a mis à son tableau de bord les taux de passage en première des anciens élèves admis en LEGT, selon les spécialités ».

Le groupe IG-RAR a posé la question dans différentes académies de savoir s'il était souhaitable, ou non, que les élèves issus de RAR soient identifiés à leur arrivée au lycée. Les réponses sont variées, car les effets constatés sont ambigus. Ainsi dans un lycée de l'académie de Montpellier : « Le lycée XX organise depuis plusieurs années trois classes de seconde en barrettes (en français et mathématiques) pour prendre en charge les élèves qui connaissent le plus de difficultés. Ces trois classes fonctionnent avec des horaires en parallèle en mathématiques et en français, une progression commune dans ces enseignements, des moyens d'individualisation et un projet culturel commun. Les résultats traduisent une baisse de l'absentéisme et du décrochage en seconde ainsi que des taux de redoublement et de réorientation de fin de seconde. Mais la baisse récente des moyens démobilise les professeurs porteurs du projet. Du point de vue du collège YY, ces « classes d'accueil ZEP » du lycée sont vécues comme une stigmatisation et génèrent des demandes de dérogation vers un autre lycée ».

Dans l'académie de Caen, la question posée par l'IEN second degré et par l'inspecteur d'académie concernant l'accueil des élèves issus de RAR en lycées professionnels a suscité l'intérêt de l'équipe de direction d'un des lycées concernés, qui renvoie quelque temps plus tard les conclusions suivantes : « Mieux suivre les élèves issus de RAR : L'analyse des bulletins du premier trimestre ne révèle pas de problème particulier, tant sur le plan des résultats que sur le plan du comportement. Aussi, il ne semble guère souhaitable de systématiser une prise en charge des élèves issus de RAR dans des dispositifs de soutien et d'accompagnement. Les professeurs du lycée professionnel ont une faible représentation du RAR. Il est décidé d'intégrer les professeurs du lycée professionnel dans un temps de présentation du RAR lors des journées de prérentrée. Certains problèmes émergent de façon parfois tardive. Il serait souhaitable que les cellules de veille des trois établissements organisent une rencontre en septembre pour traiter les problèmes en amont ».

Ces conclusions sont révélatrices de la réflexion généralement rencontrée : **s'il n'est pas souhaitable de proposer aux élèves issus de RAR des dispositifs particuliers à l'entrée en seconde, ce qui pourrait les stigmatiser et ne pas répondre à des besoins identifiés, il importe d'établir une liaison effective entre les équipes enseignantes et d'éducation des établissements de départ et d'accueil et une concertation sur les actions à mener.** Entre autres, organiser des stages de formation des enseignants par champs disciplinaires ou compétences, pour informer les enseignants du lycée d'accueil des acquis et des manques des élèves à l'issue du collège et préparer avec eux la continuité des enseignements.

PRÉCONISATIONS

Construire une réflexion précise sur le concept d'individualisation des apprentissages, aider à sa mise en œuvre, et éviter de le vider de son contenu en le réduisant à un slogan.

Faciliter sur le terrain par le collège le suivi des élèves issus d'un RAR d'origine par :

- l'envoi des bulletins de notes,
- les contacts entre CPE et enseignants des deux établissements,
- les contacts entre enseignants d'une même discipline (acquis du collège / attentes du lycée) autour d'élèves précis.

DEUXIÈME PARTIE : PILOTAGE ACADÉMIQUE, IMPULSION, SUIVI

1. LA PLACE DES RAR DANS LA POLITIQUE ACADEMIQUE

En termes d'impulsion et de pilotage, le regard de l'observateur se porte en premier lieu sur le Projet académique : dans l'affichage d'une politique académique, quelle place est-elle dévolue aux RAR ?

La deuxième observation porte sur la cohérence entre cette volonté politique de l'académie et sa déclinaison : le programme de travail des corps d'inspection (PTA) se fait-il ou non l'écho du projet académique ? Les lettres de rentrée, du recteur comme des IA-IPR, les sites académiques, en un mot la communication académique reprend-elle et décline-t-elle les annonces du projet académique concernant la politique Ambition réussite ?

Enfin, l'observation porte sur deux facteurs de cohérence ou, au contraire, d'absence de cohérence de cette politique : le responsable académique du dossier Ambition réussite, qui est apparu en 2006, et le site du C.A.R.E.P, qui lui est antérieur.

1.1. Le projet académique et le PTA

On imagine difficilement un projet académique qui ne mentionne pas l'éducation prioritaire ou les réseaux ambition réussite (suivant le nombre des RAR et des RRS dans l'académie). L'intérêt des observations menées n'est donc pas le relevé de ces mentions mais leur degré de précision, voire leur déclinaison en projets d'action explicites, et la cohérence entretenue ou non entre ce projet académique et le programme de travail académique des corps d'inspection (PTA) qui organise, ou n'organise pas, l'animation pédagogique des réseaux par les inspecteurs.

À ce titre, deux constats s'imposent. Le premier tient à **l'absence de corrélation entre l'importance numérique des RAR dans une académie et l'engagement du Projet académique dans le soutien de la politique Ambition réussite.**

Le second constat est **la cohérence entre la place faite à la politique Ambition réussite dans le Projet académique et la précision des missions attendues des inspecteurs dans le PTA.**

a) Importance numérique des RAR et engagement du Projet académique

L'académie de Rouen, qui compte onze RAR, affiche dans son Projet académique une politique Ambition réussite. Le projet a été arrêté à la rentrée 2007, après une large consultation, et vaut pour la période 2007 – 2010. En amont de ce projet, le rapport sur *L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Rouen* (décembre 2005) pointait la relative faiblesse du pilotage – notamment académique – de l'éducation prioritaire ⁽¹⁶⁾. C'est peut-être la raison de ces annonces précises de l'axe 2, « Faire réussir tous les élèves », qui comporte quatre volets, dont le premier s'intitule : « Promouvoir la réussite scolaire des élèves en zone difficile et des élèves à besoins éducatifs particuliers ». Six actions sont prévues, dans des termes qui définissent des actions explicites :

- consolider le diagnostic scolaire des réseaux,
- préciser les objectifs attendus, grâce au contrat d'objectifs scolaires,
- renforcer le pilotage de proximité,
- encadrer plus solidement les missions des personnels supplémentaires,

¹⁶ Voir p. 63-64 et 142-144.

- conduire une formation et un accompagnement pédagogique au plus près des besoins des équipes,
- développer les échanges et la communication inter réseaux.

Il est intéressant de mettre en regard de cet extrait deux citations du Projet académique de Besançon, qui ne compte que trois RAR (c'est pourquoi les six Réseaux de réussite scolaire - RRS- de l'académie sont associés dans la même perspective). Dès l'introduction du propos, on passe d'un discours prospectif à la précision d'un calendrier qui fixe le but à atteindre, l'augmentation de la réussite des élèves à la fin de leur cursus, en LEGT comme en LP :

« *La réussite scolaire pour tous*

Assurer la réussite scolaire de tous, c'est veiller à ce que tous les publics disposent des mêmes chances de réussite. C'est réaffirmer les objectifs de réussite des élèves de l'éducation prioritaire, des réseaux ambition réussite, mais aussi des primo arrivants non francophones et des élèves présentant un trouble de la santé invalidant. Dans le courant de l'année 2008-2009, les lycées généraux et professionnels, dont les indicateurs montrent une insuffisance en termes de réussite et d'accompagnement, établiront un contrat d'objectifs sur trois ans pour les amener à la moyenne nationale. Ces deux effets doivent avoir une incidence sur la réussite aux examens. »

À partir de cette annonce, la suite du projet précise la mise en œuvre :

« *Actions*

Redéfinition des zones d'éducation prioritaire et suivi des élèves en réseau de réussite scolaire (RRS) : les zones d'éducation prioritaire sont en cours de redéfinition et deviennent les réseaux de réussite scolaire. Ceci, afin de mieux prendre en compte les réalités de terrain et de suivre les résultats de façon plus intensive encore, avec une évaluation des progrès scolaires pour réduire le nombre d'élèves en échec grave. L'objectif essentiel est de diminuer de 5% l'échec grave à tous les niveaux ».

En mai 2009, des inspecteurs généraux sont allés constater dans l'académie les résultats du travail de redéfinition des zones d'éducation prioritaire, qui est effective. L'impulsion marquée par le Projet académique en direction de l'éducation prioritaire est donc forte, malgré le poids moindre des RAR dans l'académie, même associé aux RRS.

A contrario, on pourrait s'attendre à ce qu'une académie comme celle de Créteil, qui compte vingt-et-un RAR, traduise cette importance dans les priorités de son Projet académique. Or, si l'éducation prioritaire est bien mentionnée dans ce projet, elle ne connaît pas un traitement particulier. Le projet est organisé en trois axes, Axe réussite, Axe équité, Axe solidarité. Les trois axes sont déclinés chacun en trois programmes, les programmes sont donc au nombre de neuf. L'éducation prioritaire apparaît dans l'axe Équité, dans le deuxième des trois programmes de cet axe. Précisément, une seule mention est faite des RAR dans l'annonce d'accroche : « Sixièmes expérimentales dans les réseaux Ambition réussite ». Certes, dans le cœur du propos, l'importance numérique des RAR est soulignée d'entrée : « L'éducation prioritaire est au cœur des enjeux sociaux de notre académie : avec 120 réseaux (21 Réseaux Ambition Réussite, 99 Réseaux de Réussite Scolaire), c'est un écolier sur quatre et un collégien sur trois qui sont scolarisés dans ces établissements ». Mais dans la suite du développement, les RAR ne sont pas nommés et on ne note pas de dynamique forte autour des RAR.

Le cas des académies comptant très peu de RAR est bien évidemment particulier. Ainsi à Grenoble, qui ne compte qu'un seul réseau, on ne s'étonne pas que le terme RAR ne soit mentionné ni dans le Projet académique, ni d'ailleurs dans les autres sources d'observation (PTA, lettres de rentrée, site académique). Le constat suivant est fait : « Le fonctionnement du seul RAR de l'académie n'est

manifestement pas un souci du rectorat. Par contre, il apparaît que c'est l'inspection académique de l'Isère qui a pris le relais du rectorat sur ce dossier par le biais de l'IA adjoint ».

Un constat du même genre est fait à Paris, qui compte quatre RAR : « Si le suivi pédagogique des établissements est plutôt un point fort, le maillon faible serait le peu de visibilité, jusqu'à présent, de la dimension éducation prioritaire en général, et RAR en particulier, dans le projet académique, et de sa déclinaison dans l'action « lourde » des inspecteurs d'académie du premier et du second degré. En caricaturant, on pourrait considérer que confiée à une mission académique, l'éducation prioritaire n'impacte que modérément les grands arbitrages structurels. Dans le même temps, la dimension « égalité des chances », voire la dynamique Espoir Banlieue s'imposent. C'est donc dans un paysage modifié que l'éducation prioritaire doit trouver sa place – ce qui renforce l'enjeu d'une politique académique ».

b) Cohérence entre Projet académique et PTA dans l'animation pédagogique des réseaux

Le constat rapporté ci-dessus à propos de l'académie de Paris associe le « manque de visibilité » dans le Projet académique et l'implication des corps d'inspections dans la politique RAR. L'adéquation entre l'engagement du Projet académique et la précision du PTA en matière d'animation pédagogique des RAR est effectivement constatée de façon quasi générale.

Ainsi cette analyse concernant l'académie de Montpellier : « Le nouveau projet académique 2008-2012 prévoit, dans son chantier n° 2 (« Ne laisser personne au bord du chemin éducatif »), de « consolider et amplifier l'action des réseaux de réussite scolaire et des collèges « ambition réussite », notamment en matière d'acquisition scolaire et d'orientation ambitieuse » et le programme académique de performance propose un ensemble d'indicateurs spécifiques RAR. Le programme de travail académique fait référence à l'évaluation des résultats des réseaux ambition réussite ».

De même, à l'engagement du Projet académique de Besançon répond la clarté de son PTA, réécrit en septembre 2008. Il inclut très précisément l'éducation prioritaire et les RAR dans les priorités fixées aux corps d'inspection. Ainsi, dans la rubrique « La mission d'animation et d'impulsion » peut-on lire que cette mission « s'exerce selon les cas dans les différentes échelles possibles : école et établissements, bassin, circonscription, département, académie. Une approche commune et concertée entre les trois collèges et entre les différentes disciplines permettra de développer les actions inter degrés et [...] d'accompagner et de conseiller les équipes pédagogiques des réseaux ambition réussite et des réseaux de réussite scolaire ».

Le même effet de cohérence est sensible dans l'académie de Créteil : la politique Ambition réussite n'apparaît pas particulièrement dans le PTA. Les RAR y occupent une place banalisée par les effets d'énumération. En effet, l'une des caractéristiques des missions demandées aux corps d'inspection dans cette académie est d'être référents pour un nombre important de projets et d'établissements ; le fait d'être IA-IPR référent, par exemple, d'un réseau représente une des modalités de l'action des inspecteurs parmi bien d'autres, sans définir de priorité particulière. Est-ce l'importance numérique des RAR dans cette académie qui, paradoxalement, expliquerait qu'ils n'apparaissent pas de façon marquée, ou de façon précise, dans le programme des corps d'inspection ?

En revanche, dans l'académie de La Réunion, dont le nombre de RAR est équivalent à celui de Créteil, on trouve dans le projet de PTA (projet à la date de l'enquête non encore signé par le nouveau recteur), dans la quatrième page réservée à l'éducation prioritaire, le tableau suivant sous le titre « Accompagner la politique de l'éducation prioritaire » :

Objectifs	Actions relevant des corps d'inspection	Cible 2011
<ul style="list-style-type: none"> • favoriser un parcours de la réussite de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire • renforcer la maîtrise de la langue française • faire des établissements des pôles d'innovation éducative 	<ul style="list-style-type: none"> • expertise et conseils auprès des comités exécutifs des RAR • renforcement des liaisons école-collège • formation des enseignants • inspection des enseignants prenant en compte les spécificités de l'éducation prioritaire • repérage et diffusion des « bonnes pratiques » 	<p>Réduire l'écart entre RAR, RRS, et hors dispositifs</p> <p>Aucune sortie du système éducatif avant la troisième ou avant 16 ans</p> <p>100% des enseignants de RAR inspectés.</p>

Il est probable qu'une telle formulation des objectifs, des actions et des cibles, constitue pour les inspecteurs de La Réunion une feuille de route précise.

1.2. La communication académique (lettres de rentrée, sites, colloques, journées d'étude)

La politique académique est également lisible en dehors des deux documents que sont le Projet académique et le PTA. L'impulsion et le soutien donnés à la politique Ambition réussite se mesurent également dans les lettres de rentrée (du recteur, des inspecteurs), dans le site académique, dans les séminaires et journées d'étude académiques. Là non plus, l'intérêt n'est pas dans un relevé et une analyse exhaustive des documents, mais plutôt dans la mise en lumière, à travers quelques exemples, de ce qui peut, ou non, soutenir une politique académique.

Le site académique de l'éducation prioritaire de l'académie de Besançon est particulièrement soigné. Il est reconnu au niveau national. L'OZP et le Café pédagogique y font régulièrement allusion et en reproduisent des extraits. Le site est depuis peu commun avec ceux du CAREP et du CASNAV. La page d'accueil donne accès aussi bien à des informations générales qu'à chacun des RAR et des RRS de l'académie.

Le site est vivant, puisqu'on y trouve aussi bien une rubrique « Actualité » (par exemple : « Favoriser l'égalité des chances dans le milieu du cinéma – calendrier de l'opération du 31 mars 2009 à Juillet 2009 ») et une entrée « Dernières publications ». L'actualité est nationale comme régionale. Ainsi sont présents en première page, à droite, le programme des animations 2008 – 2009 du CRDP de Franche-Comté, le programme des conférences du mercredi 2008 – 2009 (Rectorat et IUFM de France Comté), l'annonce de manifestations nationales (puisées à deux sources, Ville École Intégration (CNDP) et le Site national de l'éducation prioritaire de la DGESCO). Sous le titre « Événement, l'annonce du colloque académique de l'éducation prioritaire, « Les acquis des élèves », 6 mai 2009 (Besançon).

En cliquant sur l'onglet correspondant à chaque réseau, on obtient la composition du RAR avec la référence des contacts, l'annuaire du RAR, le Contrat « Ambition réussite », les fiches actions (par exemple « Action mathématiques » pour un RAR de Besançon), le tableau de bord 2006, le tableau de bord 2007, l'adresse du Site Internet du RAR. Ainsi, pour un RAR de Montbéliard, on trouve les lettres de missions des professeurs référents et des assistants pédagogiques, les comptes-rendus des comités exécutifs, des supports pédagogiques (« évaluer un récit », « grille d'évaluation « dialogue », « lecture en réseau : L'eau au cycle 2 », « École ouverte au musée » ...).

Le site de l'académie de Besançon se présente donc à la fois comme un lieu de communication et comme un véritable outil de pilotage. Puisque tous les réseaux sont présentés de la même façon, une lecture comparative est possible, le repérage d'un élément particulièrement développé ou manquant est aisé ; autant d'outils de dialogue entre le RAR et les instances qui s'y intéressent.

À Créteil, les lettres de rentrée des IA-IPR mises en ligne sur le site académique ne mentionnent pas particulièrement les RAR. Contrairement au site de Besançon, l'entrée « Éducation prioritaire » donne accès à des informations générales et à des exemples, mais sans que l'ensemble soit organisé ni comme un site d'échanges et de mutualisation, ni comme un site de pilotage. On n'y trouve pas de rubrique « Actualité ».

Aux lettres de rentrée et aux sites académiques s'ajoutent, comme signe de l'impulsion et du soutien accordés à la politique Ambition réussite, l'organisation de manifestations, séminaires et journées d'étude. Ce peut être une sorte de tradition, comme dans l'académie de Caen (trois RAR), qui a organisé le « Séminaire académique des réseaux ambition réussite – Les RAR deux ans après », 5 juin 2008 (les actes, copieux, sont consultables sur le site). Cette année s'est tenu le 21 janvier 2009 la journée d'étude « Réseau Ambition Réussite de Cherbourg Octeville – Bilan à mi-parcours » (en présence de l'IA-DSDEN et d'un membre du groupe IG-RAR). En février 2007, un « Séminaire académique de l'éducation prioritaire » avait déjà marqué symboliquement l'importance de cette question dans la réflexion académique.

On constate la même tradition dans l'académie de Besançon, qui réunit chaque année les enseignants d'éducation prioritaire et des intervenants (dont le groupe IG-RAR). D'autres académies choisissent ce mode d'animation pédagogique et créent une véritable cohérence : ainsi dans l'académie de Clermont-Ferrand, qui ne compte que quatre RAR, la lettre de rentrée des IA-IPR d'anglais et d'espagnol annonce une journée de formation pour mars 2009 intitulée « Enseigner les langues vivantes en Ambition réussite ». Une journée d'étude est organisée préalablement le 3 décembre 2008 (à laquelle est invité un membre du groupe IG-RAR pour une conférence). Ces manifestations sont aussi organisées à des moments privilégiés : lancement de la politique RAR (Lille, octobre 2007), bilan intermédiaire (Reims, novembre 2008), relance (Montpellier, prévision d'un séminaire en octobre 2009, suite à des changements intervenus dans l'animation de la politique académique).

L'académie de Rouen donne l'occasion d'observer une caractéristique particulière induite par la volonté académique d'accompagner la politique Ambition réussite. Il s'agit d'une abondante communication écrite, dont témoignent aussi bien le site académique que les comptes-rendus rédigés par les inspecteurs. Ainsi le constat suivant est fait : « Le site académique met en ligne des numéros de la lettre d'information électronique *Réussite : vers la performance des élèves*, consacrés aux réseaux « Ambition réussite ». Ces lettres proposent des articles ou des témoignages à télécharger. Un séminaire de deux jours en novembre 2006 donne lieu à une note, « L'IA-IPR référent dans les réseaux ambition réussite ». En mars 2007, un nouveau compte rendu fait le point sur les PPRE et les IPR référents de RAR. En septembre 2007 est dressé le « Bilan de l'accompagnement éducatif et des PPRE ». En septembre 2008, une note est rédigée sur « les RAR dans le projet académique et le travail du conseil pédagogique académique ». En janvier 2009, une autre sur « L'évaluation de la situation dans les RAR ». En mai 2009, dans un travail global sur l'évaluation par compétences, un test académique est construit et destiné à presque toutes les disciplines dans tous les collèges RAR au cours de la semaine du 25 au 29 mai ; les informations seront mises en ligne sur le site académique. Le site du CAREP reçoit tout document intéressant les bulletins d'information RAR et figurant sur les sites disciplinaires académiques ». Mettre ainsi en ligne des informations, des témoignages, des actes de séminaires, garder la trace écrite des réflexions menées au niveau du pilotage pédagogique

académique permet de capitaliser les acquis de l'expérience, de mesurer le chemin parcouru, et de mettre à disposition des projets, des réalisations, des bilans.

D'une façon générale, faut-il penser que la dynamique prioritaire et affichée est d'autant plus perceptible que les RAR représentent un terrain circonscrit (Caen, Clermont-Ferrand, Besançon) au contraire d'académies où la masse des réseaux est prise dans la logique d'une masse encore plus grande, celle de l'académie ? Les constats faits dans les académies, à Rouen par exemple, invitent à penser plutôt que **l'expression de l'intérêt du recteur pour la politique Ambition réussite, en premier lieu, pèse pour beaucoup dans l'affichage d'une priorité académique, que l'on retrouve dans le Projet académique, et dont on voit les manifestations aussi bien dans la feuille de route donnée aux corps d'inspection que dans la conception du site académique et les diverses manifestations, qui sont autant d'impulsions et de signes envoyés aux acteurs de terrain.**

2. LE PILOTAGE DU DOSSIER RAR

Les observations et analyses faites dans les académies permettent de dresser une typologie des situations rencontrées. En même temps, elles mettent en lumière l'interférence qui peut exister, ici ou là, entre l'accompagnement tel qu'il a été prévu en 2006 et d'autres instances existantes.

2.1. Le chargé de mission académique

La circulaire de mars 2006 a prévu, parmi les modalités d'accompagnement des réseaux ambition réussite (délégué national, accompagnement par l'inspection territoriale et l'inspection générale, appui de l'ESEN, des IUFM, du Centre Alain Savary de l'INRP), la création d'un chargé de mission académique : « Dans les dix académies qui regroupent le plus grand nombre d'établissements relevant de l'éducation prioritaire, un IA-IPR est désigné pour animer localement cette politique d'appui ».

Par ordre décroissant, les académies les plus importantes pour le nombre de réseaux ambition réussite sont en 2008 - 2009 : Lille, Aix-Marseille, Versailles, Créteil, La Réunion (de 28 à 19 RAR), Amiens, Guyane, Rouen (de 13 à 11), Lyon, Nantes (9).

Parmi les responsables académiques entrés en fonction en 2006, choisis donc selon les indications de la circulaire parmi les IA-IPR, bon nombre sont encore en fonction. C'est le cas dans l'académie de Rouen. Voici l'analyse que l'on peut faire de l'activité de l'IA-IPR responsable du dossier RAR : Elle a participé activement à la préparation des réunions annuelles de présentation des résultats des RAR de l'académie, comme aux formations et aux rassemblements nationaux. Pour mémoire, la préparation de la réunion annuelle occupe environ trois semaines de son temps. Cette inspectrice travaille en collaboration étroite avec l'Inspecteur d'académie adjoint en charge de l'éducation prioritaire (pour une dizaine de demi-journées par an environ). Elle élabore le versant spécifique RAR du plan académique de formation, dans lequel elle assure des interventions ponctuelles (quatre demi-journées). Deux journées de son emploi du temps annuel sont consacrées aux journées destinées à l'ensemble des intervenants des réseaux d'un département. Chaque RAR de l'académie l'accueille pour une visite personnelle d'une demi-journée (l'académie compte onze réseaux).

Dans le collège des inspecteurs, elle participe aux groupes de travail académiques concernant les RAR. Cinq groupes de travail ont été mis en place, qui représentent douze demi-journées de son emploi du temps :

- « L'évaluation des élèves comme levier des pratiques pédagogiques » (animateur : une IA-IPR de mathématiques) : sous l'autorité des IA-IPR de chaque discipline, des groupes de

professeurs en RAR préparent un bulletin trimestriel par compétences et un test commun au niveau de la classe de cinquième dans un maximum de disciplines (en ligne depuis mai 2009).

- « L'évaluation interne et externe des RAR et des professeurs référents » (animateur : un principal de collège) : élaboration d'un protocole d'évaluation des professeurs référents par un IEN et un IA-IPR ;
- « Suivre au plus près la réalisation du contrat d'objectifs » (animateur : une IEN de circonscription) : élaboration d'outils de suivi des contrats d'objectifs accessibles aux enseignants.
- « Prévoir, préparer, suivre et évaluer une expérimentation » (animateur : un principal de collège).
- « Faire vivre le réseau des réseaux » (animateur : un principal de collège) : amélioration la communication entre les RAR, et des RAR vers les RRS en prenant appui sur le CAREP.

Elle est elle-même pilote du projet « Evaluation des élèves comme levier des pratiques pédagogiques » (pour un équivalent de six journées). Enfin, elle intervient comme formatrice à l'ESEN et devant les néo-titulaires de l'académie au titre de la politique Ambition réussite. L'ensemble de cette mission représente l'équivalent d'une quarantaine de journées de travail sur l'année. De son point de vue, son travail souffre de l'absence d'un bureau, de temps de secrétariat, d'un accès facilité aux documents, notamment statistiques (ce que la qualité du travail en collaboration avec l'IA adjoint a pallié en partie). Elle regrette l'absence d'animation et de pilotage d'un réseau national des « délégués académiques aux RAR » et le manque d'orientations nationales.

Dans plusieurs académies, le pilotage du dossier académique vient de connaître un renouvellement, quelquefois en raison d'un départ en retraite ou d'une mutation, quelquefois aussi après constat d'une carence dans ce pilotage. On peut alors analyser les raisons principales de ces décisions de renouvellement et les choix statutaires qui sont alors faits.

Ainsi, dans l'académie de Montpellier, un renouvellement de l'IA-IPR en charge du dossier est intervenu en septembre 2009. En conséquence, la rentrée 2008 apparaît comme un « départ à zéro ». Aucune lettre de mission ne précise les contours de la charge. Les premières actions ont consisté à réunir les IA-IPR référents de réseau, à visiter les RAR (l'académie en compte six), à participer à des réunions de comité exécutif, autrement dit à prendre de l'information sur le terrain. Une enquête d'évaluation des RAR est lancée, et un séminaire académique est prévu pour octobre 2009. Par ailleurs, les contacts commencent à s'établir avec les IA-DSDEN des trois départements concernés par le suivi des RAR. La légitimité de la nouvelle responsable du dossier est encore à construire. On comprend à ce constat que le remplacement d'une personne par une autre ne permet pas de rattraper le temps perdu. Par exemple, le repérage et la diffusion des expérimentations dans les RAR ne sont pas faits et le site académique est muet sur ce sujet.

Cet exemple témoigne du poids des personnes sur la mise en œuvre de la politique Ambition réussite, comme cela a déjà été dit à propos de l'impulsion donnée ou non par le recteur de l'académie, traduite dans le PTA.

Après l'exemple d'un chargé de mission qui remplit pleinement son rôle comme dans l'académie de Rouen, on peut observer, dans l'académie d'Aix-Marseille (vingt-sept RAR) par exemple, une augmentation du périmètre de la mission. L'inspecteur a reçu du recteur une lettre de mission, en septembre 2007, qui précise : « Je vous confie la responsabilité de la coordination et l'animation pédagogique au niveau académique de l'ensemble de l'éducation prioritaire. Vous serez sollicité, en tant que conseiller à mes côtés et en liaison étroite avec les IA-DSDEN concernés, pour assurer la cohérence d'ensemble (EP1, EP2 et EP3). Vous attacherez une attention particulière au pilotage du

dispositif « Ambition réussite » (EP1) et en prévoyez des procédures régulières d'évaluation ». À ce titre, l'inspecteur visite les réseaux et travaille avec les équipes de direction et les enseignants des RAR et des RRS. Il aide à la mise en œuvre des projets de réseaux, apporte son expertise dans la définition de leurs priorités. Il participe à des comités exécutifs. Il fait le lien avec les trois lycées classés ZEP de l'académie, les deux lycées professionnels classés RAR et les trois RAR privés sous contrat. Il anime des rencontres relatives au suivi de cohortes au sein de l'éducation prioritaire.

Au sein du collège des IA-IPR, il anime la mission des IA-IPR référents : renouvellement, accompagnement des nouveaux référents ; constitution d'outils d'échanges et de mutualisation de l'information ; production des « tableaux de bord des réseaux » - spécificité de l'académie – et échange autour de ces tableaux. On remarque particulièrement, dans la mission concernant le groupe des inspecteurs référents, la notation : « Animation systématique d'un temps de travail sur la thématique « ambition réussite » à chaque réunion de collège d'IA-IPR ».

Cet inspecteur est particulièrement chargé de la mise en place de l'évaluation des contrats de réseau (voir ci-dessous, troisième partie). Sa lettre de mission précise encore son rôle d'interface avec la DGESCO et l'Inspection Générale (traitement des nombreuses enquêtes, rencontres, réunions nationales). Sur le plan de la formation, il pilote le volet « éducation prioritaire » du plan de formation académique, il accueille les professeurs référents Ambition réussite en formation spécifique et assure le traitement des questions institutionnelles, il met en place dans chaque RAR un projet de formation personnalisé élaboré avec les équipes de réseau, il pilote une formation de formateurs, il participe et accompagne les actions prévues au catalogue de l'INRP (l'élaboration et la participation à des séminaires représentent une activité importante de la mission). Il travaille auprès des IA-DSDEN sur le dossier de l'accompagnement éducatif.

Une particularité importante est à noter : cet inspecteur est responsable de la publication des pages du site de l'éducation prioritaire. La lettre de mission précise : « Liens étroit avec le webmestre de l'éducation prioritaire et mise en place de procédure de diffusion de l'information à destination des acteurs concernés ».

Une autre particularité : cet inspecteur accompagne le mouvement des professeurs référents des collèges Ambition réussite au côté de la DIPE : réunions de travail avec les chefs d'établissements et les partenaires syndicaux sur le mouvement des professeurs référents, préparation des dossiers destinés à recueillir l'avis des IA-IPR de discipline, préparation de la CAPA relative au mouvement spécifique des professeurs référents, suivi des cas particuliers et régulation.

En synthèse, chargé de mission pour une part essentielle de son temps, il assure l'accompagnement sur le terrain, auprès des inspecteurs, et l'interface avec le niveau national, le pilotage (évaluation des contrats, suivi de cohortes, mouvement spécifique de nomination en éducation prioritaire), et l'impulsion (séminaires, site).

2. 2 Le responsable du dossier RAR dans les autres académies

Dans les académies, dans lesquelles le nombre des RAR est de moindre importance, il n'y a pas de façon statutaire d'IA-IPR chargé de mission académique, ni d'IA-IPR référent pour chaque réseau. Pour autant, il peut en exister, et leur statut est variable.

Dans l'académie de Strasbourg (six RAR) on retrouve la même situation de « départ de zéro » qu'à Montpellier, avec une particularité : le responsable du dossier est désormais une IEN. La note de l'inspection générale propose le constat suivant : « Elle a été nommée tardivement. Sa nomination a

été simplement actée sur le site académique. Les chefs d'établissement concernés n'ont pas été informés officiellement de cette nomination et les inspecteurs rencontrés déclarent avoir appris cette nomination de la bouche du COAC. Connue pour son action au C.R.A.V.I.E. et dans les E.N.A.F., cette responsable académique a souhaité se joindre à mes visites d'établissement de mai 2009 pour se faire connaître. Autant dire que son action ne sera effective qu'à compter de l'année scolaire prochaine ».

À Toulouse, qui compte sept RAR, un changement de l'équipe de pilotage traduit une volonté politique nouvelle : « Au début de l'année civile 2008, le dossier « Éducation prioritaire » est repris conjointement par le nouvel IA-DSDEN de Haute-Garonne (31) et la doyenne du collège des IA-IPR. Ce changement traduit aussi une forme de rupture dans le pilotage (qui devient plus académique alors qu'il était plutôt départemental) du fait du changement de personnes et de style d'intervention dans le pilotage. Par rapport à la situation précédente, il est décidé de structurer plus fortement l'impulsion académique par la création d'un groupe d'encadrement composé de membres des corps d'inspection et d'équipes de direction (sept IA-IPR référents, sept chefs d'établissements, cinq IEN CCPD).

Chacun des sept réseaux (cinq en Haute-Garonne à Toulouse, un en Ariège, un dans le Tarn) est accompagné par un IA-IPR « référent ». Au début de l'année civile 2009, un nouveau changement intervient dans la composition de l'équipe de pilotage : à l'IA 31 sont associés l'IA adjoint de Haute-Garonne et une IA-IPR dans le pilotage d'un dossier « Éducation prioritaire et réussite éducative ».

Fin janvier 2009, une charte départementale des réseaux ambition réussite de Haute-Garonne est signée par les principaux des cinq collèges concernés, les IEN référents et les représentants des écoles maternelles et élémentaires de ces réseaux. Dans la présentation de cette charte, on note qu'elle « reprend les axes de travail arrêtés par le groupe départemental Ambition réussite : faire évoluer les pratiques pédagogiques, renforcer la professionnalité, renforcer la culture d'évaluation, mieux faire vivre le concept de réseau, entreprendre la reconquête de la mixité sociale pour ces établissements, en liaison avec les collectivités territoriales. Il semble donc que le renouvellement du pilotage par un renforcement de l'impulsion académique ait permis cette dynamique nouvelle. Les traits saillants de ce renouvellement sont un pilotage académique par un tandem IA-DSDEN et IA-IPR, l'instauration d'IA-IPR référents, un groupe de travail mixte IA-IPR, chefs d'établissement, IEN.

Dans l'académie de Besançon, le responsable du dossier éducation prioritaire est également un IA-DSDEN. On note à son sujet : « Sa forte présence, sa disponibilité et son expertise en font un animateur particulièrement efficace ». Il anime de nombreuses réunions de chefs d'établissements et d'IEN, de comités exécutifs, d'équipes de RAR (forte présence dans les écoles et les établissements), de signatures de contrats de réussite, de référents. Il rédige de nombreuses notes et élabore des tableaux statistiques et d'outils d'aide au suivi et à l'évaluation des actions. Il organise le colloque annuel ⁽¹⁷⁾. Il participe à des colloques et des réunions nationales concernant la politique Ambition réussite. Interrogé, entre autres, sur ses atouts dans la réorganisation de la carte de l'éducation prioritaire, cet inspecteur d'académie met en avant sa grande connaissance du terrain, en particulier des principaux de collège et des IEN, qui l'aide au moment de convaincre tel RAR de devenir RRS, parce que sa situation est plus favorable que celle de tel autre réseau.

Le nombre d'inspecteurs d'académie, DSDEN ou adjoints, en charge du dossier Ambition réussite, dans lequel la mise en synergie du premier et du second degré est essentielle, et dans lequel le premier degré pèse d'un poids très lourd dans la prévention des difficultés scolaires, **conduit à interroger le choix fait en 2006 de confier à un IA-IPR la mission académique RAR.** Ce choix

¹⁷ 2006 : École / familles et grande pauvreté ; 2007 : L'accompagnement des élèves ; 2008 : Stratégies et pratiques pédagogiques en RAR, 2009 : L'évaluation des acquis des élèves.

est à mettre en relation, assurément, avec la primauté des questions pédagogiques dans cette politique. On peut penser aussi que la décision de confier le dossier RAR à un IA-IPR manifestait la volonté de donner une dimension académique au pilotage, et de fait les IA-DSDEN peuvent avoir une place parfois très importante dans l'académie, au point que le pilotage par le recteur peut sembler très lointain. **Mais ce choix ne constitue-t-il pas, aussi, un frein, quand il s'agit de piloter des écoles, des collèges, c'est-à-dire des IEN et des principaux ? La question vaut d'être posée, comme elle l'a déjà été à propos de la continuité pédagogique du RAR.**

PRÉCONISATION

Revenir sur le choix systématique d'un IA-IPR comme responsable académique du dossier RAR. Selon les compétences locales, confier le pilotage du dossier RAR à un tandem IA-IPR / IA-DSDEN.

2.3.D'autres lieux de communication, voire de pilotage

Deux notes académiques, parmi d'autres, témoignent de l'existence d'une autre instance d'animation, voire de pilotage des RAR : « Il y a un autre lieu de communication important, non intégré cependant au pilotage du dossier académique, le CAREP » (Rouen). « Le dossier RAR est confié à l'IA-DSDEN de la Haute-Marne. À l'initiative du CAREP, trois réunions plénières annuelles sont organisées autour du comité de pilotage. Deux d'entre elles sont spécifiquement consacrées au dispositif RAR » (Reims).

Le CAREP (centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire) renvoie au passé de l'éducation prioritaire, comme le coordonnateur de ZEP. S'il en existe un à l'origine dans chaque académie, la mise en place de la politique Ambition réussite a changé en partie le paysage. Dans certaines académies, un CAREP existe encore sur le papier (même s'il s'agit d'écrans télématiques), mais il n'a plus aucune fonction. Ainsi, à Nantes, il existe associé au C.A.S.N.A.V., mais le site est « mort » : le responsable annoncé, au 1^{er} mars 2009, est toujours l'ancien D.A.E.P. (délégué académique à l'évaluation et à la pédagogie), parti en retraite depuis le 1^{er} septembre 08. Et toutes les ressources concernent les gens du voyage, le FLE, sans visée particulière correspondant aux RAR. On constate que, sur le site académique, on ne trouve pas d'entrée « éducation prioritaire » ou RAR, ni en page d'accueil, ni une fois entré dans l'onglet « L'espace pédagogique ». Ce constat renvoie à un autre, celui de la difficulté à identifier parmi les IA-IPR de l'académie un chargé de mission particulier dans ce domaine.

À Strasbourg, le Centre de Ressources Alsace Ville Intégration École (CRAVIE), créé en 1998 en direction des élèves issus de l'immigration et des enfants du voyage, a su évoluer tant dans ses productions d'outils que dans son offre de formation pour devenir un partenaire constant des écoles et des collèges de l'éducation prioritaire. Mais le virage vers le dispositif Ambition réussite nécessiterait sans doute une remobilisation des savoir-faire acquis par le CRAVIE au fil des années, ce qui n'est pas encore le cas.

Dans d'autres académies, une intégration de plusieurs structures s'est produite. Ainsi, à Caen, le CAREP est intégré dans « Centre Philippe Lucas » (CASNAV, CAREP, École ouverte, Grande pauvreté et réussite scolaire). Le CAREP de l'académie d'Amiens (treize RAR) est à chercher dans le site de la DECEP (Direction de l'égalité des chances et de l'éducation prioritaire) chargée :

- « de l'accompagnement et de la mise en place dans l'académie de la politique de l'Éducation prioritaire, notamment des réseaux ambition réussite (RAR) et des réseaux de réussite scolaire (RRS) en liaison avec les IA-DSDEN,

- de la formation continue et de l'accompagnement des secrétaires de réseau et des professeurs référents,
- de la mutualisation des pratiques, de la valorisation des actions et de la mise en ligne des ressources,
- d'un appui aux groupes de pilotage des réseaux en particulier dans le suivi des contrats, des plans de formation, des liaisons avec l'enseignement supérieur et avec les partenaires de l'Éducation prioritaire,
- du suivi et de l'évaluation de l'Éducation prioritaire au moyen d'un tableau de bord académique,
- de l'aide à l'autoévaluation des réseaux depuis mars 2008, du suivi et de la mise en place du plan « Espoir banlieues » pour l'académie ainsi que du dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée ».

La question posée est celle de l'efficacité du pilotage et de l'animation des RAR, rendue plus grande ou, au contraire, gênée par la présence d'une instance comme celle du CAREP ou de ses avatars.

Pour exemple, deux cas. Dans le projet académique 2007 – 2011 de l'académie d'Orléans-Tours (huit RAR), aucun des deux axes, « L'égalité des chances pour tous les élèves » et « La performance académique » ne mentionne les RAR. La circulaire académique de rentrée 2008 en date du 18 juin ne mentionne pas non plus les RAR. Le site académique, dans sa rubrique « Grands dossiers », comporte un sous-dossier, « Difficultés des élèves », dans lequel figurent quatorze fiches regroupées en trois sous-ensembles ; aucune de ces fiches ne porte sur les RAR. Le sigle RAR ne figure pas non plus dans le glossaire du dossier. En revanche, le dispositif RAR est bien présenté et expliqué à la rubrique « ambition réussite » dans le centre de ressources pour l'éducation prioritaire (CAREP).

Pour éclairer cette situation, on peut avancer que l'IA-IPR chargé du dossier RAR en 2006 (et qui bénéficiait pour cette mission d'une décharge horaire de 85 % - annoncée, même si elle n'a jamais été tout à fait effective) a été remplacé, suite à un changement de fonction, par un nouvel IA-IPR, non déchargé cette fois. Des situations de tension ont existé dans les RAR suite aux premières évaluations qui ont été faites. L'année 2007 – 2008 a été centrée sur un travail de réassurance et de mise en confiance des équipes par les IA-IPR référents. Mais le climat n'est pas encore tout à fait serein (un des R.A.R a été exclu des visites prévues en 2008 – 2009 car « il ne s'est pas encore remis d'une visite d'inspection qui s'est mal passée »). Le travail de suivi informatif et statistique n'est pas assuré par le chargé du dossier. Pour finir, à la suite d'un conflit entre ce chargé de mission et des personnels du rectorat à la suite d'informations venant du Ministère et qui ne lui sont pas parvenues, le chargé de mission a donné sa démission.

Le pilotage du dossier est manifestement difficile. La note de l'inspection générale conclut à la nécessité d'un changement : « À la décharge de l'intéressé (en charge du dossier), le renouvellement de certains IA-IPR et les changements successifs de recteurs ont constitué un handicap. Toutefois la formule d'un chargé de mission auprès du recteur, qui pouvait se justifier pour le lancement de l'opération, a montré ses limites et ne semble plus adaptée à la situation actuelle. Il est urgent et nécessaire de constituer un groupe académique (constitué notamment des référents) sous la responsabilité des doyens des inspecteurs qui, en l'état actuel de la situation, sont démunis pour le pilotage des RAR ».

Dans ce contexte, le CAREP demeure l'instance de référence de la politique Ambition réussite, légitimement incluse dans celle de l'éducation prioritaire.

Autre exemple, celui de l'académie de Lyon (neuf RAR). L'existence du Centre Michel Delay (CAREP de Lyon) rend le pilotage académique peu lisible. Il se fait beaucoup de choses dans ce centre, par exemple le « Séminaire académique des responsables et des secrétaires des comités exécutifs des réseaux ambition réussite et des réseaux de réussite scolaire (janvier 2009, actes mis en ligne sur le site du centre). La note de suivi indique, à la question portant sur la place des RAR dans le site académique, que le site du Centre Michel Delay « focalise l'attention » portée à l'éducation prioritaire. Sur le site, un onglet, le dernier de la liste, après « Démarches innovantes » (6^e onglet), et « CRDP » (8^e onglet), indique « Centre académique Michel Delay », sans qu'apparaissent les termes éducation prioritaire ou réseaux ambition réussite. La présentation du Centre Michel Delay énonce trois missions (CAREP, CASNAV, prévention de la violence), sans référence aux RAR. Quand on entre dans la page d'accueil du CAREP, on trouve une déclinaison des missions : formation et accompagnement, activités de conseil, accompagnement de la politique académique, études et recherches, documentation. Le sigle REP est continuellement mentionné (par exemple, « Le centre propose un appui aux groupes de pilotage des REP ») mais on ne rencontre aucune mention du sigle RAR ni des termes Ambition réussite. Qui pilote, dans l'académie de Lyon, la politique Ambition réussite ? L'existence et la reconnaissance du Centre Michel Delay semblent autoriser qu'on fasse l'économie de la réponse.

Mais si les CAREP gênent le pilotage académique, c'est parce que ce pilotage est mal défini ou mal organisé. **Les CAREP, centres de ressources, sont dans nombre d'académies d'une grande utilité. Leur articulation avec le pilotage académique du dossier RAR est une question à résoudre localement.**

3. L'ACCOMPAGNEMENT DES RAR PAR LES CORPS D'INSPECTION

La circulaire de mars 2006 annonce quatre mesures concernant les corps d'inspection :

- L'éducation prioritaire doit figurer au programme de travail des corps d'inspection.
- Par ailleurs, les corps d'inspection territoriaux (IA-IPR et IEN) et les conseillers pédagogiques interviendront spécifiquement auprès des jeunes enseignants et assureront un suivi pédagogique et didactique régulier.
- Pour mener à bien leur projet, réguler et évaluer leur action, les équipes des établissements en éducation prioritaire bénéficieront d'un accompagnement renforcé par l'inspection générale et les corps d'inspection territoriaux.
- Dans les dix académies qui regroupent le plus grand nombre d'établissements relevant de l'éducation prioritaire, un IA-IPR est désigné pour animer localement cette politique d'appui.

Qu'en est-il sur le terrain en juin 2009 ?

3.1. La co-présence de l'IEN et de l'IA-IPR référent dans les réseaux

Au moment de la création des RAR, ni la participation de l'IEN ni celle de l'IA-IPR référent aux comités exécutifs n'ont été facilement définies. La participation des IEN a été officialisée par la circulaire, et elle est très vite devenue la règle dans la quasi-totalité des académies ; leur participation aux comités exécutifs est désormais stabilisée. Celle des IA-IPR est restée non définie. Ainsi, ce rappel fait dans l'académie de Clermont-Ferrand : « en 2006-2007, on note deux participations aux comités exécutifs du RAR sur Clermont-Ferrand que les IA-IPR ont imposées alors qu'ils n'y avaient pas été conviés ».

Il a donc pu se créer une situation déséquilibrée, comme à Grenoble par exemple, où on note la « participation systématique de l'IEN et du correspondant de l'IA aux comités exécutifs, et une

participation moins régulières pour l'IA-IPR ». C'est également la situation de l'académie de Paris : « un représentant de la MAEP (mission académique pour l'éducation prioritaire) a participé systématiquement aux comités exécutifs. Les inspecteurs du premier degré se sont impliqués. La participation des IA-IPR est plus ponctuelle ».

Dans d'autres académies, comme à Caen par exemple, les deux corps d'inspection sont présents : « Depuis l'origine, l'IEN participe systématiquement à chaque réunion du Comex (le lundi après-midi, toutes les cinq à sept semaines) ainsi qu'aux réunions du CESC ou du « réseau de quartier » (avec MJC, centre social CAF, ville de Caen, associations, PRE, etc...). D'autre part, l'IEN accompagne plus particulièrement les deux groupes scolaires les plus en difficulté (Authie Nord et Authie Sud) par le biais de réunions régulières (une ou deux fois par trimestre) des équipes pédagogiques, maternelles et élémentaires, pour promouvoir les priorités et projets indiqués supra et aider à leur mise en œuvre. Il rencontre également, aussi souvent que nécessaire, à la demande des enseignants en particulier, les parents d'élèves (individuellement ou collectivement) en cas de difficulté (voire de crise) ou lors de manifestations publiques. Au total donc, l'IEN a une connaissance très fine du fonctionnement des classes et des écoles du RAR ». On fait le même constat pour les IA-IPR : « Chaque collège RAR est plus particulièrement suivi par un IA-IPR référent. Il apporte son expertise sur les projets et participe aux comités exécutifs ».

On remarque que l'académie de Caen, qui ne compte que trois RAR, échappe donc à l'obligation d'avoir un IA-IPR référent par réseau. Le suivi est pourtant assuré par un IA-IPR bien identifié, comme c'est le cas à Paris : « Même si ce n'est pas formalisé, il y a de fait un « IA-IPR référent » pour trois RAR sur quatre. Sa participation aux comités exécutifs est appréciée et vient en appui des pilotes ».

Si les modalités de travail des IA-IPR peuvent être un frein à leur présence régulière aux réunions du comité exécutif, la nature de la circonscription peut faire obstacle à celle de l'IEN aux comités exécutifs : dans l'académie d'Aix-Marseille par exemple, vingt-cinq circonscriptions comptent des réseaux, de un à trois selon la circonscription. Pour un IEN d'une circonscription incluant trois RAR, les réunions du comité exécutif sont multipliées par trois. Pour l'IA-IPR comme pour l'IEN, la présence à ces réunions n'est pas toujours aisée et doit être facilitée par l'organisation et la volonté du principal de les y associer.

Mais, même si elle existe, la co-présence dans un RAR d'un IEN et d'un IA-IPR référent peut rester formelle. Ainsi, à Paris, on note que « le travail en commun entre IEN et IA-IPR n'existe pas ». Un constat plus nuancé est fait dans l'académie de Strasbourg : « Les relations avec les IEN, en dehors de la présence simultanée au Comité Exécutif, restent succinctes. Toutefois, les stages inter degrés mis en place cette année ont permis un rapprochement sur le terrain pédagogique. Il est patent en tout cas que les IEN, par leur proximité, sont beaucoup plus présents sur le terrain que les IA-IPR dont les charges sont définies au niveau académique ».

La collaboration des inspecteurs en inter degrés ne peut exister que s'il y a travail en commun et volonté du principal et de l'IEN de donner une place à l'IA-IPR référent. C'est ce dont témoigne par exemple ce constat fait dans un RAR de l'académie de Créteil : « Lors de l'élaboration du contrat, l'accent a été mis sur la continuité des apprentissages ce qui a donné sa place à chaque corps d'inspection. Tous les dispositifs sont envisagés sous ce prisme. L'IA-IPR a visité huit écoles du RAR, s'est entretenu avec les directeurs et avec les maîtres ; l'IEN est allé au collège voir les dispositifs du RAR ; les animations sur la liaison école -collège ont été faites en commun en incluant les assistants pédagogiques. Les PPRE ont été un véritable levier pour un travail commun dans la mesure où il a été nécessaire d'aboutir à un consensus sur la formalisation des outils de travail à

travers une « commission de suivi » qui développe la commission d'harmonisation dans laquelle l'IA-IPR est présent. La mise en place d'une sixième expérimentale a contribué également au travail en commun. D'autres axes de travail existent, comme celui intitulé « de la BCD au CDI : quelles progressions dans les apprentissages ? ».

Une initiative commence à être envisagée, celle d'une co-présence de l'IA-IPR et de l'IEN dans les rencontres avec les professeurs référents (le plus souvent, elles sont le fait du seul IPR référent), voire dans les réunions pédagogiques organisées à l'occasion d'inspections dans une discipline en collègue. La présence des IEN en collègue s'en trouverait ainsi renforcée.

PRÉCONISATION

Accroître la collaboration des IEN et des IA-IPR autour d'objets de travail communs.

3.2. L'accompagnement par l'ensemble des inspecteurs

La circulaire de mars 2006 demande que les enseignants des réseaux ambition réussite bénéficient d'une présence accrue des corps d'inspection pour permettre un accompagnement didactique et pédagogique renforcé dans toutes les disciplines mais, également, pour accélérer le rythme des inspections, la progression de la note pédagogique, et l'ensemble de la gestion de carrière. Le questionnaire élaboré par le groupe IG-RAR s'est donc intéressé à la présence de l'ensemble des inspecteurs auprès des professeurs, au-delà du rôle de l'IA-IPR référent.

Dans certaines académies, la politique Ambition réussite a occupé une place importante dans le travail annuel du collègue des IA-IPR. Ainsi à Rouen, on l'a vu, mais aussi à Clermont-Ferrand par exemple : « Un groupe d'IA-IPR s'est constitué pour suivre d'abord chacun dans son domaine disciplinaire, les enseignants dont il avait la responsabilité, puis pour apporter au groupe le résultat de ses observations en vue de la préparation d'inspections croisées ». Le nombre d'inspections réalisées dans les quatre réseaux de l'académie a été de 49 en 2006-2007 et 28 en 2007-2008. « En 2006-2007, les IPR de toutes les disciplines ont effectué autant d'inspections qu'ils avaient de professeurs impliqués dans les établissements RAR. À la suite de ces inspections, ils ont animé des réunions pédagogiques disciplinaires orientées par les exigences inscrites dans les textes officiels concernant les réseaux Ambition Réussite. En 2007-2008, la position des IPR consistait à suivre ponctuellement les professeurs nouvellement affectés sur ces établissements, et à répondre à la demande des équipes disciplinaires ». Rapportées à une discipline, ces indications se déclinent ainsi, en EPS par exemple : huit inspections en 2006-2007, quatre en 2007-2008. Chaque réseau reçoit donc la visite de l'IA-IPR chaque année, soit pour des inspections, soit pour une réunion.

Certaines académies connaissent la même implication des inspecteurs dans les réseaux, pour le premier comme pour le second degré. Par exemple, dans l'académie de Caen, en premier degré : « L'inspection individuelle des enseignants du RAR est l'une des priorités (aucune note antérieure à 2006). Par ailleurs, l'IEN est la cheville ouvrière des stages (quatre jours chaque année scolaire) destinés aux enseignants du RAR (primaire et collègue) dont il assure l'organisation, le déroulement et le suivi, et qui sont centrés sur les priorités institutionnelles et celles arrêtées dans le projet du RAR (à l'élaboration et à la rédaction duquel il a très largement participé dès septembre 2006) ». Pour le second degré : « Au cours de ces deux premières années de mise en œuvre du dispositif, la présence des IA-IPR a été importante. En plus des différentes rencontres organisées par les IA-IPR référents dans le collègue, ces établissements ont fait l'objet de visites plus nombreuses de l'ensemble du corps. Ainsi, pour les deux dernières années scolaires, 529 inspections ou visites conseils ont été réalisées

dans les différentes disciplines : 333 pour l'année scolaire 2006-2007 et 196 pour l'année scolaire 2007-2008 ».

Mais la présence des inspecteurs de discipline n'est pas toujours constante au fil des années dans tous les collèges des RAR. Par exemple, dans un des collèges de l'académie de Grenoble, la liste des inspections dressée par le principal sur trois années donne ces indications :

- 2006-07: deux inspections en mathématiques, une en physique-chimie.
- 2007/08: deux inspection en EPS, deux en SVT, une en mathématiques, en Arts plastiques, en histoire-géographie.
- 2008/09 : une inspection en histoire-géographie, en Arabe, en Arts plastiques, en Musique.

Le constat s'impose que les enseignants de certaines disciplines (lettres, anglais) n'ont pas été inspectés depuis la création de ce RAR.

Dans l'académie de Paris, « en 2006-2007, il y a eu dans chacun des quatre collèges en RAR une rencontre de tous les IA-IPR avec l'ensemble du corps professoral. Il s'agissait de porter le projet, de réunir les équipes par pôle et de terminer par une réunion plénière. Plusieurs IA-IPR ont répondu ensuite à des demandes précises d'équipe disciplinaires. En 2007-2008, le nombre des inspections réalisées n'est pas connu. Les pôles disciplinaires Lettres et Maths - Sciences ont été très volontaristes, très présents dans l'accompagnement. Mais, au niveau du collège des IA-IPR, il n'y a pas eu de travail en commun ».

Qu'en est-il de la présence des inspecteurs au fil du temps ? D'autres priorités, nationales ou académiques, conduisent-elles à une diminution de cette présence entre la mise en place des réseaux et la deuxième année de leur fonctionnement ? Dans quelques académies, cette présence est constante. Ainsi, à La Réunion,

- En 2006-2007, les IEN ont inspecté 199 enseignants, 197 en 2007-2008. Dans le même temps, les IA-IPR ont inspecté 71 et 73 enseignants.
- En 2006-2007, les IEN ont assuré 543 visites dans les écoles des RAR, et 550 en 2007-2008. Les IA-IPR en ont assuré 27 et 30.

Au total, le nombre de professeurs inspectés est quasiment constant entre les deux années dans chacun des degrés.

Mais dans la majeure partie des académies, le constat général transmis par les inspecteurs interrogés sur leur présence dans les RAR est qu'on les a beaucoup sollicités au cours de la première année (2006 – 2007) et moins ensuite. Est-ce parce qu'il y a eu ensuite d'autres priorités dans le travail demandé aux IA-IPR par le recteur ? Est-ce parce que les IA-IPR référents ont pris davantage l'habitude de répondre à des questions d'enseignants ne relevant pas de leur discipline sans faire appel à leurs collègues des divers champs disciplinaires ?

Le nombre des inspections réalisées est un indicateur de la présence des IA-IPR, mais n'en est pas le seul. Ainsi, ce constat fait à Rennes : « Concernant les IA-IPR référents ou le conseiller à la pédagogie du recteur (qui par exemple s'est rendu six fois dans un des deux collèges RAR pendant les deux premières années), leur présence, leur connaissance des établissements est manifeste. Il n'est pas certain qu'il en aille de même pour leurs collègues *stricto sensu* disciplinaires. Leurs visites s'établissent ainsi sur les deux collèges entre 2004 et 2008 : quatre inspections en lettres, six en mathématiques, quatre en langues vivantes, trois en histoire, onze pour les autres disciplines, soit au total treize inspections pour un des réseaux et quinze pour l'autre. On nuancera la lecture brute de ces données chiffrées en indiquant, d'une part, qu'il faudrait qu'elles soient pondérées par la prise en compte des contraintes statutaires (moindre nombre d'inspections s'il n'y a pas de passage à la hors classe) et, d'autre part, que la venue des IA-IPR de disciplines n'est ni toujours nécessaire, ni la seule

approche des corps d'inspection à l'égard des enseignants du RAR. Les deux IA-IPR référents et les deux principaux font appel, lorsqu'ils en ressentent la nécessité, à tel ou tel IA-IPR de discipline ; ainsi, le collège de Saint-Malo, plus fragile que celui de Lorient, les reçoit un peu plus fréquemment. En tout état de cause, dès que ces derniers sont sollicités, ils viennent très rapidement dans l'établissement ».

Certes le nombre d'inspections est important à considérer, car il témoigne de la présence, donc de l'accompagnement des inspecteurs auprès des enseignants des réseaux. Mais le constat a été fait dans l'académie de Créteil qu'un principal et son équipe d'enseignants disaient que les inspecteurs de français et de mathématiques étaient régulièrement venus lors de l'année de mise en place du RAR et qu'ils n'étaient plus venus l'année suivante, alors que, de fait, les inspecteurs étaient revenus. Pourquoi ce souvenir erroné ? Ce constat renseigne sur le besoin des acteurs des R.A.R. de se sentir soutenus, renseigne également sur la perception différente des uns et des autres : que le principal ne soit pas présent dans son collège le jour de la visite de l'inspecteur, que cette visite ne donne pas lieu à un document quelconque (rapport d'inspection, compte-rendu de visite, relevé de conclusions d'une réunion ...), et les acteurs de terrain pourront avoir le sentiment d'être laissés à eux-mêmes. **Il importe donc de formaliser un tant soit peu les traces écrites des différents passages des inspecteurs dans un collège de RAR.**

Certains IA-IPR estiment essentiel d'inspecter les enseignants de leur discipline nommés dans les RAR, en particulier les néo-titulaires, et de **garder la mémoire** de ces inspections. Ainsi, un inspecteur de langues de l'académie de Créteil dresse en fin d'année scolaire 2009 le bilan : « Suivi des collèges Ambition réussite de mes secteurs ». Pour chacun des huit RAR, l'inspecteur construit un tableau indiquant le nom du professeur, son ancienneté, le type de suivi envisagé, et des commentaires de synthèse. Quarante-quatre professeurs ont été ainsi inspectés. Parmi les commentaires généraux sur l'équipe de langues de l'établissement, on remarque en particulier :

- (équipe de cinq enseignants) « Ancienneté : 2 à 6 ans. Très bonne entente entre eux due en grande partie à M. XX. Deux des éléments repartent ».
- (cinq enseignants) : « Ancienneté : 1 à 30 ans. Concertation ? une des enseignantes est sur deux établissements. Aucune réticence perceptible par rapport aux élèves ».
- (six enseignants) « Collège avec un chef d'établissement efficace mais ancienneté des professeurs entre 1 et 4 ans. Beaucoup de personnes fragiles sur le plan pédagogique. La conviction semble l'emporter pour plusieurs mais un reste particulièrement récalcitrant ! Les plus en difficulté signalés l'an passé ne se sont pas inscrits à des stages pour 2009/2010 ».
- (six enseignants) « Établissement qui sera décapité du fait du départ de trois enseignants tandis qu'une autre est près de la retraite. Restent les néos ».
- « Aucune demande de stage des deux les plus en difficulté pour 2009/2010 ».

Un suivi de ce type met en lumière deux réflexions possibles, l'une sur la politique de mutation, l'autre sur la formation. Pour la première, il est intéressant de comprendre, collège par collège et non pas à travers des moyennes statistiques académiques, combien d'enseignants d'une même discipline sont nouveaux dans la fonction, combien partent (en retraite ou ailleurs) et quelles conséquences ces mouvements peuvent avoir sur le collège en question. Pour la deuxième, c'est une question qui émerge du bilan final. Le document est ainsi conclu : « Une majorité de jeunes professeurs enseignent dans ces établissements et ne sont pas au point. Néanmoins, ils ne semblent pas avoir d'appétence pour la formation continue. Faudra-t-il rendre celle-ci obligatoire pour qu'ils s'interrogent enfin sur les conditions de l'apprentissage de leurs élèves et dispensent enfin l'enseignement efficace auquel ces derniers ont droit ? ».

Ce témoignage pose la question d'une politique volontariste de formation. Faire du réseau un échelon de formation et favoriser les formations inter degrés, suppose une volonté académique nettement affichée et un accord entre les calendriers des formations départementales et académiques.

PRÉCONISATIONS

Veiller à maintenir, au fil des années, un accompagnement des acteurs de terrain. Garder la mémoire écrite de cet accompagnement pour pallier les inconvénients entraînés par les changements de personnes (enseignants, personnels de direction, inspecteurs).

Étudier, réseau par réseau et non de façon statistique, les effets du mouvement des enseignants sur la continuité pédagogique. Associer l'IA-IPR référent d'un RAR à la réflexion de la GRH.

3-3 Qu'est-ce qu'un accompagnement de proximité ?

Le positionnement de l'IA-IPR référent dans le RAR ne va pas de soi. Comment assumer un « accompagnement de proximité » comme la circulaire de mars 2006 le préconise quand on est IA-IPR, justement, c'est-à-dire présent sur un vaste territoire d'inspection et non attaché à un endroit donné ? Deux propos recueillis dans l'académie de Rouen témoignent (avec des tournures personnelles respectées) de ce positionnement délicat.

« Quel est le positionnement spécifique de l'IA-IPR référent ? Son rôle de conseil est certes intéressant, mais sa présence filée rend parfois les choses délicates. À se situer délibérément « ailleurs » afin d'avoir une bonne distance salutaire par rapport aux actions entreprises dans le RAR, on risque fort d'être hors champ. Le fait de ne pas être associé sur le terrain, par exemple à des temps d'observation, en particulier dans le primaire voire en maternelle, ne lui permet pas de construire une connaissance solide de ce degré d'enseignement pour lequel il n'a pas développé d'expertise. Par ailleurs, sa perception globale du RAR en est affectée, ce qui diminue d'autant la portée et la pertinence des conseils qu'il peut prodiguer ».

« Accepter l'image de l'IA-IPR référent – « *l'œil du recteur* » dans le réseau : ma première visite m'a semblé susciter un mélange de respect et de méfiance.

À la fois témoin de passage, protocolairement invité à toutes les réunions du comité exécutif (*comex*), et acteur écouté (sinon compris), dès qu'il affiche son désir d'être présent et montre un minimum d'assiduité aux réunions. Une forme d'autorité s'instaure (dont il faudra savoir que faire) dès lors que l'IA-IPR se donne la peine d'exprimer son point de vue sur toutes les actions, engagées ou envisagées.

Il semble alors pouvoir tout entendre, sinon tout valider...

Être au centre, sans peser. »

Pour proposer des perspectives de réponse à cette question du positionnement, l'activité de quelques IA-IPR référents a été suivie sur le cours d'une année, et, pour l'un d'eux en particulier, sur trois années scolaires (2006 – 2009), dans l'académie de Créteil. Le suivi se fonde sur la lecture de l'intégralité des documents conservés par l'inspecteur (comptes-rendus de réunions, notes personnelles portant sur les entretiens téléphoniques avec tel ou tel acteur du réseau, notes personnelles portant sur les réunions nationales et académiques, analyses et notes rédigées à l'intention du recteur, du responsable académique du dossier Ambition réussite, soit à peu près quatre-vingts documents) et sur deux entretiens. Voici les traits saillants de l'analyse menée sur le travail de cet inspecteur.

a) Mise en place du RAR (septembre – décembre 2006)

Le descriptif précis des activités du premier trimestre 2006 témoigne de la réalité de la mise en œuvre de la politique Ambition réussite dans un collège qui est opposé à cette politique (ce qui n'a pas été un cas isolé).

Entretiens téléphoniques avec le principal le 15, le 21 et le 29 septembre : point sur le recrutement des professeurs référents (problème lié à une opposition syndicale forte contre la politique des RAR, d'où nomination des professeurs référents extérieurs à l'établissement), des assistants pédagogiques (même opposition syndicale à leur implantation), sur les axes du projet.

Le 23 septembre, le document de travail concernant le projet du réseau est reçu par l'inspecteur et annoté.

Deux rencontres sont annoncées, l'une avec l'IEN et le principal le 5 octobre, l'autre avec les enseignants de la discipline dont cet inspecteur est responsable. La demande est faite de connaître la date du prochain comité exécutif ; la date n'étant pas arrêtée, on en reparlera le 5 octobre.

Le 5 octobre, annonce d'une réunion avec les professeurs référents et les assistants à propos des livrets de compétence le 17 octobre. Ce 5 octobre, l'inspecteur rencontre « entre deux portes » les professeurs référents. Une rencontre plus fructueuse a lieu avec les deux enseignants de la discipline de l'inspecteur nouvellement nommés dans le collège (néo-titulaires, l'un TZR, l'autre nommé à cheval sur deux établissements).

Le 7 octobre, l'inspecteur reçoit et annoté un nouveau document de travail concernant le projet du réseau.

Le 17 octobre, l'inspecteur écrit le compte-rendu de sa visite au collège. Est notée en particulier la nécessité d'avoir des lettres de mission, d'analyser les résultats à l'évaluation 6^{ème} et d'élaborer des indicateurs pour le dispositif, de développer la collaboration entre les professeurs référents et l'équipe pédagogique (à travers les thèmes de convergence en sciences). Un début de collaboration entre professeurs référents du premier degré et du second degré s'amorce autour du rallye mathématiques. Rendez-vous est pris pour le 23 novembre afin de rencontrer les professeurs référents et les assistants pédagogiques sur le livret de compétences et le Socle commun.

Le 5 novembre, un document est rédigé pour répondre à une enquête (données statistiques et commentaires qualitatifs) sur l'implantation des assistants pédagogiques dans le collège. Un entretien téléphonique avec le principal a préparé cette rédaction.

Le 23 novembre, l'inspecteur rédige le compte-rendu de sa visite au collège. Le constat est fait que l'agressivité diminue envers les professeurs référents et les assistants pédagogiques, qu'on ne peut répondre positivement à une demande d'alignement en barrettes de tous les dispositifs d'aide (trop d'élèves seraient en étude sur ces créneaux), que les élèves confiés aux professeurs référents sont très hétérogènes faute d'un diagnostic précis de leurs difficultés, que les enseignants n'expriment aucune demande de formation. La réflexion sur le livret de compétences et sur le socle n'a pas progressé depuis le 17 octobre. Le principal évoque une difficulté liée à la demande du Conseil d'administration du collège d'être représenté aux réunions du comité exécutif.

Le 30 novembre a lieu le premier comité exécutif auquel l'inspecteur est invité. Sont présents également deux membres du Conseil d'administration. Par contre, deux directrices d'écoles sont absentes. Dans le compte-rendu de cette réunion, la quasi-totalité des projets est exprimée au futur, rien n'est encore en route. La prochaine réunion du comité exécutif est fixée au 13 février 2007.

b) Fin de l'année 2006

Les difficultés propres à ce collège expliquent le nombre de contacts variés établis par l'inspecteur avec les acteurs du RAR, ou plutôt du collège. Mais la suite de l'année voit une activité toujours aussi soutenue :

- 12 janvier, réunion des IA-IPR référents de l'académie.
- 26 janvier, réception du compte-rendu fait par l'IA-IPR d'anglais de sa visite auprès des enseignants du collège.
- 15 février, rédaction du compte-rendu de sa visite au collège. On note que le comité exécutif prévu le 13 février est reporté au 6 mars.

- 1^{er} mars, rédaction à la demande du recteur d'une note d'étape sur le RAR.
- 2 mars, commentaires personnels sur le RAR adressés aux autres IA-IPR.
- 6 mars, réunion du comité exécutif ; le bilan des actions menées est plus positif pour les écoles que pour le collège.
- 7 mars, réunion de l'ensemble des RAR de l'académie.
- 5 avril, réunion des IA-IPR référents de l'académie.
- 26 avril, rédaction d'une note à l'intention du responsable académique du dossier Ambition réussite.
- 27 avril, réception du compte-rendu fait par l'IA-IPR de mathématiques de sa visite auprès des enseignants du collège.
- 3 mai, réunion du comité exécutif.
- 10 mai, réunion du groupe de travail académique Ambition réussite.
- 24 mai, réunion de bilan de l'année.
- 31 mai, compte-rendu d'une réunion avec le principal, l'IEN, les professeurs référents et les assistants pédagogiques.
- Un nouveau document concernant le Projet est reçu et annoté début juillet.

Un accompagnement de proximité, tel qu'il est réalisé dans cet exemple, suppose donc tout à fait autre chose que de participer aux trois réunions du comité exécutif. Il s'agit à la fois d'être présent dans le RAR, d'y rencontrer le principal et l'IEN (ce qui, dans cet exemple, ne se fait pas facilement durant cette première année), d'y rencontrer les personnels supplémentaires, d'y rencontrer les professeurs dont on a la responsabilité mais aussi d'établir des liens entre les autres inspecteurs de l'académie et les autres professeurs de ce réseau. Il s'agit également d'assurer le lien entre ce réseau et la politique académique et entre ce réseau et la politique nationale.

c) Années 2006 – 2007 et 2007 - 2008

Sans passer en revue précisément les activités des deux années suivantes, quels traits saillants en faire ressortir ?

- Les changements de personne

Les changements de personne induisent systématiquement un ralentissement de la dynamique créée. Le bilan à la rentrée 2007 s'établit ainsi :

- Les quatre professeurs référents sont les mêmes qu'en 2006 – 2007, ce qui a été entrepris peut donc continuer sur la lancée.
- Tous les assistants pédagogiques sont nouveaux (dont deux sur les cinq ne sont pas encore recrutés, ils ne le seront qu'en décembre), il faut donc repartir de zéro dans leur positionnement et leurs modes de collaboration avec les professeurs référents.
- L'inspecteur d'académie adjoint, en charge de l'éducation prioritaire, a changé : les contacts pris pour le pôle d'excellence avec « Aéroport de Paris » sont à reconstruire.

À la rentrée 2008,

- Le principal est nouveau.
- Trois des quatre professeurs référents changent (dont deux partent en retraite, et un n'est pas reconduit dans sa mission de référent).
- Les deux enseignants de la discipline de l'inspecteur, nommés l'année précédente, obtiennent leur mutation ; l'accompagnement est à recommencer.

Le départ du principal est lourd de conséquences : la collaboration établie entre l'ancien principal, l'IEN et l'IA-IPR est à réinventer. En début d'année 2008 – 2009, le nouveau principal ne souhaite pas de réunion avec l'IA-IPR avant d'avoir pris la mesure de son collège ; une première réunion, prévue le 14 octobre, sera remise deux fois et aura lieu le 24 novembre.

On note que d'autres RAR de l'académie connaissent un changement d'IA-IPR référents. Les deux tiers des IEN ayant dans leur circonscription un réseau sont nouveaux dans leur poste à la rentrée 2008.

- La planification des réunions

Au cours de la première année (2006 – 2007), l'inspecteur est destinataire de comptes-rendus de réunions (par exemple, deux réunions du comité exécutif) dont il n'a pas été informé. Puis il est régulièrement prévenu des réunions du comité exécutif. Au début de la deuxième année, un comité exécutif est prévu le 16 octobre ; l'inspecteur s'y rend, apprend que la réunion est annulée. Son temps n'est pas tout à fait perdu car il en profite pour rencontrer un professeur référent. L'inspecteur apprend en novembre que la réunion s'est en fait tenue le 18 octobre, sans qu'on ait pensé à l'en prévenir. Lors de la troisième année (2008 – 2009), un changement intervient dans le réseau avec la nomination d'un nouveau principal et ce qui s'était organisé tant bien que mal se désorganise : à plusieurs reprises, l'IA-IPR annonce sa venue au collège, dans un délai suffisant, mais constate à son arrivée que personne ne l'attend ; la date de la réunion a été changée, mais on ne l'en a pas prévenu ; le lieu en a été changé, et la distance ne permet pas d'assister à la réunion qui se tient ailleurs. Ce ne sont que petits incidents, mais qui pèsent lourd pour l'IA-IPR, fatigué au sens propre de l'énergie dépensée en trois ans. D'autres témoignages disent **le poids de ces changements ou erreurs de calendrier dans le travail de suivi de l'IA-IPR référent.**

- La collaboration née du travail en commun

Au cours de la première année, les contacts ne s'établissent pas aisément entre l'IA-IPR référent et l'IEN, « qui ne sait pas vraiment quoi faire de l'IA-IPR ». De fait, sans objets de travail partagés, les relations peuvent rester purement formelles. La culture du premier et du second degré n'étant pas commune, il est nécessaire pour chacun des deux de prendre le temps de découvrir le niveau d'enseignement qu'il ne connaît pas.

À partir de décembre 2007, des inspections des professeurs référents du premier degré sont menées de façon conjointe par l'IA-IPR référent et l'IEN.

Dans ce réseau, une dynamique particulière s'est créée lorsque le principal et l'IA-IPR référent ont été invités à intervenir de façon conjointe avec le secrétaire du comité exécutif dans une formation à l'ESEN Plusieurs témoignages dans d'autres académies soulignent le même impact positif d'une action de formation : la nécessité de prendre, à deux, du recul par rapport au quotidien pour aider à théoriser des modalités de travail en commun a été vécue comme un élément structurant de la collaboration visée.

- L'interface avec le collège des IA-IPR

En décembre 2007, l'inspecteur adresse un mail à l'ensemble de ses collègues les informant qu'il réunit les enseignants du collège la semaine suivante et leur demandant s'ils ont des messages particuliers à leur faire passer. Quatre IA-IPR répondent, en mathématiques, technologie, S.V.T. et anglais. Ils annoncent des visites, des inspections, des réunions. L'IA-IPR référent appartenant lui-même au domaine scientifique, il est aisé de noter un déséquilibre dans l'accompagnement des enseignants de ce collège (pas de réponse en lettres ni en histoire et géographie).

On constate dans les documents analysés que les IA-IPR ont été très présents dans le réseau en 2006 – 2007, beaucoup moins l'année suivante.

- La dynamique commune du réseau

Dès la réunion du comité exécutif de janvier 2008, le constat est fait des avancées des projets dans les écoles du réseau ; les progrès des élèves du primaire sont observés, une réflexion est engagée sur la durée des sessions des travaux de groupe (la durée de huit semaines initialement choisie paraît trop longue), la tension ressentie par les jeunes enseignants entre les avancées du programme et certaines nouvelles modalités de travail est signalée et discutée. Du côté du collège à la même date on remarque dans le compte-rendu de la réunion la phrase suivante : « Il y a des difficultés sur la co-intervention et la co-animation. Une réflexion pédagogique serait certainement à conduire ».

La fin de l'année scolaire 2007 – 2008 est marquée par des tensions importantes dans les réunions (comité exécutif, conseil d'administration ...) qui donnent lieu à un courrier adressé à l'IA-DSDEN par les directeurs et directrices d'écoles du réseau pour contester le projet de recrutement des professeurs référents : la lettre souligne le risque de perdre le cœur du projet du réseau, les co-interventions en français et en mathématiques, les actions visant la liaison école – collège, les interventions faites dans les écoles élémentaires, la fin des interventions en maternelles désignées comme « une spécificité de ce RAR ». Le projet de recrutement tend à transformer un mi-temps de professeur référent d'anglais en heures supplémentaires accordées aux classes de 6^{ème} et de 3^{ème}, le poste du professeur référent de mathématiques servant également à donner davantage d'heures d'enseignement (le professeur référent assurant un service d'enseignement normal). Dans ce conflit, dont les tenants et les aboutissants sont complexes, il est intéressant de noter que le premier degré tient à rester partie prenante de la politique Ambition réussite, qui trouve beaucoup plus difficilement un accueil favorable au collège.

D'autres documents de différentes académies rendent compte du même déséquilibre entre l'avancée du premier degré, qui souvent poursuit, avec quelques changements, ce qu'il avait déjà commencé à mettre en place dans la ZEP et le collège qui met plus de temps à trouver comment mettre en œuvre de nouvelles modalités d'enseignement. **L'une des fonctions de l'IA-IPR référent est de tisser les liens entre les deux niveaux d'enseignement, afin que les enseignants de collège tirent parti de l'expérience de leurs collègues du premier degré, afin également que le regard (des responsables du RAR, des groupes de travail académiques, des responsables du rectorat) ne soit pas excessivement braqué sur le collège.**

- Les liens avec l'encadrement institutionnel

Il faut aller chercher un autre témoignage que celui de l'IA-IPR référent de Créteil pour cerner ce point, parce que les inspecteurs de Créteil ont entre eux, avec le recteur, les IA-DSDEN et les chefs de service, des liens suivis. C'est donc un témoignage recueilli dans l'académie de Montpellier qui dessine la difficulté rencontrée dans le lien avec l'institution.

La situation du RAR dont l'IA-IPR référent a la charge est très semblable à celle du RAR de Créteil évoquée ci-dessus : « Outre les conditions environnementales, qui ont à elles seules justifié le classement en RAR, il convient de souligner :

- l'hostilité et la virulence des professeurs mobilisés contre le dispositif RAR au moment de sa mise en place. Elles ont rendu la tâche difficile et délicate, provoquant blocages et avancées réduites, surtout la première année. Elles n'ont pas encore totalement disparu et réapparaissent au moindre événement, à la moindre décision, à la moindre injonction, à la moindre maladresse de communication ;

- la faiblesse pédagogique et didactique d'une majorité de professeurs soit parce qu'ils sont débutants et nommés là par défaut (barème ou TZR), soit parce que le renouvellement est très important et qu'il y a donc toujours des professeurs qui découvrent l'établissement, soit parce qu'il s'agit de professeurs en difficulté chronique (autorité et pédagogie), soit parce qu'il s'agit de professeurs « expérimentés » mais sclérosés et ayant perdu beaucoup, voire toute motivation. C'est peut-être dans ce domaine que quelques progrès ont été faits et que l'influence de l'IA-IPR référent est perceptible ;
- l'isolement du chef d'établissement qui se trouvait sans adjoint à la première rentrée puis avec un « faisant fonction » découvrant le métier puis qui a changé d'adjoint à chacune des rentrées suivantes. Maintenu par les intéressés en dépit de la charge de travail et d'un changement de référent en fin de première année, la stabilité de l'équipe Principal / IA-IPR référent a contribué à garder le cap. Elle a permis sinon de réussir du moins d'échapper au naufrage et constitue donc l'un des éléments clef du fonctionnement ».

Le lien avec l'encadrement institutionnel pose le problème suivant : « L'IA-IPR référent ne rencontre jamais l'IA-DSDEN, n'est jamais sollicité et ne reçoit aucune information de sa part. En trois ans, j'ai rencontré une fois l'IA Adjoint auprès de qui j'avais sollicité un rendez-vous pour « essayer de faire le point ». Si l'IA-DSDEN va dans le collège, impulse une action, prend une décision, etc., l'IA-IPR référent n'est jamais mis au courant (sauf par le chef d'établissement) ».

Le descriptif ci-dessus témoigne d'un accompagnement qui dépasse, et de très loin, trois à quatre visites annuelles dans un réseau. **Un tel accompagnement représente une charge de travail importante, qui doit être prise en compte dans l'évaluation de la charge de travail des IA-IPR référents.**

3.4. Les inspecteurs et la formation des enseignants

Les actions de formation sont essentielles dans les RAR parce qu'elles doivent toucher à la fois le champ disciplinaire et le domaine transdisciplinaire, la didactique de chaque discipline et la réflexion générale sur la construction des apprentissages.

De l'observation en académies ressort une tendance dont il convient de souligner les limites : celles de tout attendre de formations transversales, alors que la maîtrise didactique dans la discipline est à travailler, surtout chez les enseignants nouvellement recrutés. Comme le rappelle une note d'un IA-IPR de Montpellier, « la connaissance de sa propre discipline fonde l'identité des professeurs qui ne sont pas toujours très solides et leur donne force, crédibilité et motivation ; elle a une incidence sur la qualité de l'enseignement dispensé ; elle aide à l'individualisation de l'enseignement et à la mise en place de situation de remédiation ; elle influe sur le travail en équipe, les progressions, l'harmonie et la continuité des pratiques, l'évaluation ; elle facilite l'accès au transdisciplinaire ».

L'une des premières attentes renvoyées aux inspecteurs, IEN comme IA-IPR, est celle d'une réflexion commune et croisée autour du continuum pédagogique du réseau : de la maternelle à la classe de troisième, comment apprend-on à lire, écrire, compter, raisonner, schématiser, expérimenter, retenir ... ? Seule la co-présence des inspecteurs du premier et du second degré garantit qu'on entre dans le vif du sujet, autour d'objets de travail commun, dans la connaissance précise des apprentissages de l'un et de l'autre cycle.

Dans plusieurs académies ont été organisées des interventions communes des IA-IPR de discipline pour impulser des formations, par exemple autour de la thématique transversale du traitement de la difficulté scolaire. À Montpellier, « la rencontre interdisciplinaire des équipes de maths et de français

en présence des deux IA-IPR et du chef d'établissement a permis la mise en place des « ateliers en barrettes » en Cinquième /Quatrième /Troisième qui donnent satisfaction ». Dans d'autres académies, un jugement positif est porté sur des interventions conjointes variées (technologie, mathématique et lettres ; sciences et vie de la terre et lettres).

Ce type d'interventions conjointes présente un double intérêt : d'une part, **il manifeste symboliquement au niveau de l'encadrement ce que ce même encadrement recommande aux enseignants, un travail en équipe** ; d'autre part, **il permet de centrer le propos sur le cœur de chaque discipline, à partir duquel une interdisciplinarité réelle peut se construire** autour de la question : « en quoi ma discipline apporte-t-elle, répète-t-elle, complète-t-elle les apports de telle autre discipline dans la construction d'une compétence transversale ? ». On évite ainsi de partir du transversal en espérant influencer le cœur de l'enseignement disciplinaire, ce qui se révèle le plus souvent un leurre.

Les inspecteurs trouvent dans le volet formation de leurs missions le sens de l'accompagnement qui leur est demandé : l'impulsion, la réflexion, le cautionnement, le suivi, l'évaluation.

Pour conclure sur la question du pilotage des réseaux ambition réussite, il convient de revenir sur le danger d'un prisme orienté vers le collège dans le pilotage académique et national. Ce danger a déjà été souligné ci-dessus à propos du pilotage interne du réseau et de l'équilibre à trouver entre le Principal, l'IEN et l'IA-IPR. La question reste posée du positionnement des IA-IPR par rapport aux IA-DSDEN, qui ont, eux, une vue d'ensemble sur les écoles et les collèges. On peut souhaiter qu'un tandem IA-IPR / IA-DSDEN ait en charge le dossier académique des RAR, comme on peut souhaiter au niveau national une montée en puissance des inspecteurs généraux du premier degré dans l'accompagnement des RAR et une collaboration accrue, au sein de la DGESCO, entre le bureau des écoles et le bureau chargé de l'éducation prioritaire.

PRECONISATIONS

Fixer en début d'année (voire en juin de l'année précédente pour le premier trimestre de l'année en cours) le calendrier des réunions du comité exécutif, afin que chacun, principal, IEN, IA-IPR référent, puisse y participer.

Organiser des réunions entre IEN, IA-IPR référent et professeurs référents pour assurer un suivi pédagogique de leurs missions (au minimum, une en début d'année pour définir les objectifs et les modalités de travail, une en fin de deuxième trimestre pour dresser un bilan d'étape).

Construire pour l'IA-IPR référent une vision pédagogique globale du réseau, au-delà des enseignants de sa propre discipline appartenant au collège,

- en suscitant une visite annuelle des autres IA-IPR de disciplines,
- en instituant des comptes-rendus de ces visites à destination de l'IA-IPR référent,
- en organisant pour l'IEN et pour l'IA-IPR référent des moments d'observation en commun dans chacun des deux cycles, afin qu'ils aient des objets de travail et de réflexion partagés.

Reconnaître dans la charge de travail des IA-IPR référents le poids de cette mission.

Reconnaître comme priorité pour tous les IA-IPR, et non seulement pour l'IA-IPR référent, l'animation pédagogique des RAR, de manière à ce que tous les enseignants rencontrent dans l'année, d'une façon ou d'une autre, leur inspecteur.

Favoriser la collaboration entre l'IEN et tel ou tel inspecteur de discipline en fonction des priorités du RAR.

Déterminer un engagement d'une certaine durée dans la mission d'IA-IPR référent : puisque les changements de personnes, aux différents niveaux, sont importants dans les RAR, il importe que l'IA-IPR référent puisse assurer une certaine continuité dans la mémoire et l'animation du réseau.

Formaliser les liens entre l'IA-IPR référent et l'IA-DSDEN comme existe un lien entre le principal, l'IEN et l'IA-DSDEN.

TROISIÈME PARTIE : QUESTIONS D'ÉVALUATION

L'animation pédagogique et le pilotage des réseaux Ambition réussite sont entièrement dépendants des questions d'évaluation. La mesure des effets obtenus par la politique mise en place est en effet l'outil qui permet de valider les choix pédagogiques opérés dans un réseau, d'abandonner, de poursuivre, ou de faire évoluer tel ou tel projet, comme de maintenir ou de redistribuer les moyens ou de définir une politique spécifique de gestion des ressources humaines. Il est donc essentiel que l'évaluation soit prévue et réalisée.

Le rapport « Le suivi des réseaux ambition réussite – année 2006 - 2007 » consacrait toute la deuxième partie de son propos aux questions de pilotage et d'évaluation. La réflexion encore très inaboutie sur cette dernière était notée à différents niveaux. Ainsi au niveau du réseau : « Les opérations de diagnostic apparaissent souvent comme une figure imposée de l'équipe de direction qui ne fait pas réellement sens : peu d'académies ont réellement travaillé leurs indicateurs de difficulté scolaire, peu de réseaux sont capables, au-delà de la citation de tableaux de chiffres, d'en faire un commentaire, une analyse et de les relier à des objectifs et des actions opérationnelles. L'absence de diagnostic est la défaillance majeure du dispositif » (p. 36). Mais la même remarque valait pour les académies : « Les indicateurs sont là, mais trop peu souvent utilisés ou commentés à des fins pédagogiques. Le raisonnement associant en triptyque objectifs – moyens – résultats est encore à venir. Deux manques sont particulièrement soulignés : la mesure des acquis des élèves et l'évaluation par compétences, certes plus avancées dans le premier degré que dans le second, mais globalement peu développée ou peu reconnue par rapport à l'évaluation traditionnelle ». Le constat se terminait par cette recommandation : « La réflexion de tous les acteurs devrait porter en priorité sur le diagnostic des difficultés et la mesure de la performance » (p. 39).

Au terme de trois années de fonctionnement, les réseaux ont fait bouger les lignes et, globalement, toutes les académies sont entrées dans la réflexion sur l'évaluation. Mais elles l'ont fait avec plus ou moins de volontarisme : certaines ont produit des outils et en sont à l'exploitation d'un bilan intermédiaire déjà bien conduit, quand d'autres s'interrogent encore sur les outils à mettre en place. D'autre part, tous les domaines concernés par l'évaluation ne sont pas traités à égalité : l'évaluation des résultats des élèves, l'évaluation des réseaux, l'évaluation des enseignements et des enseignants représentent trois champs de réflexion et d'action plus ou moins investis par les académies.

1. L'ÉVALUATION DES RESULTATS DES ELEVES

L'évaluation des résultats des élèves est un des éléments parmi d'autres qui entrent dans le processus d'évaluation des RAR, et ce n'est pas forcément celui que l'on considère en premier. D'où une difficulté à porter un jugement d'ensemble sur la politique menée. C'est le constat, par exemple, qui est fait dans l'académie de Corse (un seul RAR) : « Le collège a de toute évidence atteint en grande partie l'objectif fixé : restaurer son image et créer un climat favorable à l'épanouissement des élèves. La stratégie des familles a changé de façon spectaculaire : 35 demandes de dérogation pour intégrer le collège à la prochaine rentrée (alors qu'on en comptait 180 en sens inverse en 2003). On note une légère augmentation des CSP moyennes. Le taux d'absentéisme est aujourd'hui très faible (6% ces deux dernières années), ainsi que le nombre de conseils de discipline (3 en 3 ans). La violence n'existe pas. Les élèves se sentent encadrés et soutenus. L'apport de personnes adultes représente, de l'avis général, un facteur de calme et de tranquillité. La politique d'orientation semble porter ses fruits. Elle parvient à mettre bien mieux que par le passé les résultats des élèves en cohérence avec les possibilités d'orientation offertes par l'académie : au terme de l'année scolaire 2007-2008, chaque

élève a obtenu une affectation en LEGT, LP ou CFA correspondant à son profil scolaire, à ses motivations, à ses vœux, à ceux des familles. Une étude menée par la MGI (Mission Générale d'Insertion) montre que la plupart poursuivent le cursus qu'ils ont choisi ».

Ce bilan serait positif sans la notation suivante : « Le collège pratique une pédagogie de l'encouragement. Le taux de réussite au DNB (88% en 2007, 89% en 2008), qui place le collège parmi les premiers de l'académie, est à mettre exclusivement au compte du contrôle continu (moyenne de 13, 9 en 2008, la plus élevée de l'académie). À l'épreuve écrite, en français et mathématiques, en revanche, les scores sont parmi les plus faibles de l'académie, même s'il faut souligner une amélioration à la dernière session. Le choc en seconde générale est violent pour ces élèves surprotégés et surnotés par rapport aux attentes du lycée, qui ne fait pas un traitement différent aux élèves venant du RAR ».

Sans une évaluation précise des résultats des élèves aux évaluations nationales, le devenir de ces élèves au-delà de la classe de troisième est donc compromis. Cet exemple particulier renvoie à celui de bien des réseaux, dans lesquels les critères permettant d'évaluer la qualité du climat scolaire (violence, absentéisme, baisse des effectifs, grève ...) sont évalués positivement, sans que les critères permettant d'évaluer la qualité du parcours scolaire des élèves (évaluations nationales, contrôle continu et épreuves ponctuelles au Brevet, passage de seconde en première ...) suivent la même progression.

Il est important d'évaluer les résultats des élèves de RAR, au risque de perdre de vue les échéances scolaires à moyen terme au profit d'une amélioration du seul climat scolaire. On comprend cependant pourquoi on peut hésiter devant cette mesure exigeante. Ainsi, à Paris, à propos des résultats au Brevet, le constat est fait que, désormais, les notes du contrôle continu et des épreuves ponctuelles sont comparables, résultat d'une volonté de ne pas sacrifier le savoir être et le bien vivre aux seules acquisitions disciplinaires ; mais on obtient ainsi une baisse des résultats au Brevet, et le responsable du dossier Ambition réussite commente : « La vérité des prix coûte cher » en matière d'affichage des performances académiques.

Qu'en est-il alors d'une évaluation précise des résultats des élèves ? Le constat suivant est fait à Montpellier : « Les résultats scolaires des élèves sont « encourageants mais fragiles » et « tous les élèves n'en profitent pas ». Sous ces propos généralisants s'exprime une opinion qu'on retrouve très souvent dans les RAR : « Les progrès dans le comportement scolaire ne produisent pas encore de résultats visibles sur les acquis des élèves si l'on s'en réfère aux résultats de l'évaluation à l'entrée en 6e et à ceux du DNB ». En effet, les taux d'élèves ayant plus de deux ans de retard à l'entrée au collège et ceux de redoublement au collège baissent, les résultats au brevet des collèges s'améliorent de façon plus ou moins affirmée mais avec une tendance à une progression des moyennes au contrôle continu. Le constat est ainsi conclu : « Les réseaux ambition réussite n'en sont pas encore au stade d'une réussite maîtrisée au sens où l'on pourrait faire le lien entre les actions pédagogiques entreprises et les résultats des élèves. Par exemple, les effets sur les apprentissages sont, à entendre les professeurs, la résultante d'actions sur la motivation de l'élève alors que l'on pourrait attendre des RAR qu'ils le soient aussi et surtout d'actions pédagogiques réfléchies. Les équipes ont, sur cette question, besoin d'une intervention extérieure, celle des corps d'inspection pédagogique ».

Les équipes enseignantes ont, de fait, deux voies de progression possible : l'une, dans une étude précise, jusqu'à l'individualisation, des résultats des élèves ; dans ce domaine, les indications de moyennes nationales, académiques ou départementales et des écarts types doivent absolument être commentées par rapport à un réseau donné, par rapport à un champ disciplinaire, par rapport à un item de ce champ. Dans le premier degré, le travail d'analyse précise des résultats a été engagé

depuis plusieurs années sur la base des évaluations CE2 – 6^{ème} ; la bascule vers l'analyse des résultats CE1 et CM2 devra se faire sans perte des acquis de l'expérience antérieure. Pour le second degré, la précision des analyses des résultats d'un élève est encore à construire. L'autre voie de progression réside dans une réflexion didactique accrue, qui part de ces commentaires précis.

Voici un exemple d'une réflexion centrée sur les résultats des élèves qui ouvre vers une réflexion pédagogique, parce que l'analyse y est très précise. Il s'agit d'un document réalisé dans l'académie d'Aix-Marseille, « Les évaluations à l'entrée en sixième » (septembre 2008).

Ce document de vingt pages, rédigé conjointement par un inspecteur de français et un inspecteur de mathématiques, propose une analyse remarquable des résultats en français et en mathématiques des élèves de l'académie, avec une étude spécifique des résultats des élèves des RAR. Il s'inscrit dans une continuité, puisque l'académie publie sur son site le même document depuis 2005. On trouve par exemple une analyse des scores (détaillés par champs, par exemple en mathématiques : connaissance des nombres, calcul, exploitation numérique de données, etc.) rapportés aux catégories des établissements (Ambition réussite, éducation prioritaire, hors éducation prioritaire) avec indication du total obtenu en 2008 et rappel du total de 2007, 2006, 2005. Voici les éléments de commentaire qui accompagnent ce tableau de scores :

« Les résultats obtenus ont très légèrement progressé par rapport à ceux de l'an dernier, notamment dans l'éducation prioritaire. Ils doivent encourager les équipes à poursuivre leurs efforts, tout particulièrement en termes de continuité entre l'école et le collège. Ils continuent toutefois à montrer – sans surprise – une différence importante de réussite des élèves selon le type d'établissement ou la catégorie socio professionnelle de leurs parents.

Il est très encourageant que, pour la première fois, les collèges publics de l'académie, situés en ZEP, aient des résultats bien meilleurs que ceux de la même catégorie au plan national : 59,1 % contre 55,9%. Jusqu'à présent, leurs résultats étaient inférieurs de 5% au moins au score national de cette catégorie ».

Le document propose également, en plus des analyses des scores de mathématiques et de français, une analyse des résultats par établissement, qui aboutit au constat suivant pour les collèges Ambition réussite : « Dans un ensemble qui reste préoccupant, les résultats des collèges des réseaux Ambition réussite dans les champs *Exploitation de données numériques*, *Calcul* et *Géométrie* sont honorables. La faiblesse des résultats pour *Grandeurs et mesures* et *Connaissance des nombres* doit attirer l'attention des équipes ».

Plus spécifique encore, une analyse porte sur les absences de réponse en collège Ambition réussite, dont la conclusion est la suivante : « L'analyse du tableau des pourcentages d'absence de réponse montre à quel point il faut inciter les élèves à surmonter leurs craintes de se tromper et à ne pas baisser les bras avant d'avoir essayé ». Le tableau : « absence de réponse par items et par catégories d'établissement » est ainsi commenté : « De nouveau, c'est dans les collèges situés dans les réseaux Ambition réussite que les pourcentages d'absence de réponse sont les plus élevés. Plusieurs facteurs (manque de temps, découragement, refus, etc.) sont à prendre en compte et seule une discussion avec chaque élève peut en préciser les causes. Pour organiser les séances de remédiation, il peut être pertinent alors de faire acquérir d'abord les compétences qui correspondent aux items massivement non traités ».

Enfin, le document présente l'évolution des résultats des RAR depuis 2006, dont on retient deux éléments particuliers : d'une part, on dépasse le raisonnement trop souvent fondé sur des moyennes

qui ne disent finalement pas grand chose : « Ceci montre la variété des situations : 10 collèges sur les 27 voient leurs résultats s'améliorer au fil des trois années alors que 2 seulement les voient fléchir régulièrement. Pour les autres, la variabilité est telle qu'elle ne peut être interprétée que localement ». D'autre part, l'analyse est présentée en « score maximum, troisième quartile, médiane, premier quartile, score minimum », ce qui permet là encore de dépasser des moyennes pour suivre les résultats précis des différentes catégories d'élèves : « Le score moyen minimum augmente de près de 4% en trois ans alors que le score maximum n'augmente que de 1,5%. Le déplacement du premier quartile et de la médiane, au fil des trois années, signifie surtout une amélioration des résultats pour les collèges les plus en difficulté. Malheureusement l'étude des pourcentages des élèves en grande difficulté dans ces établissements incite moins à l'optimisme. (...) En effet, si les pourcentages diminuent, ils restent cependant élevés. Une tendance à la baisse s'amorce, en particulier pour les collèges ayant le plus d'élèves en difficulté : un quart des collèges classés Ambition réussite passe de la tranche 28,3 – 40 à la tranche 24,8 – 34,8 ; un autre quart de la tranche 19,9 – 28,3 à la tranche 17,8. (...) Si le taux d'élèves en grande difficulté est bien sûr élevé en Ambition réussite, la répartition selon les tranches de score permet de constater le décalage de 10 points par rapport aux élèves de collège hors ZEP. Une amélioration d'autant de points pour tous les élèves de collège Ambition réussite permettrait donc une « égalité de résultats ».

Le document d'Aix-Marseille frappe par la précision de ces analyses, par le questionnement qu'il permet dans chaque réseau de l'académie, qu'il permet également à chaque enseignant au regard de son projet pédagogique. Surtout, il invite à ne pas se contenter de données générales (les élèves progressent de X% à tel item) pour observer comment progressent effectivement, dans un RAR, les élèves qui réussissent (car il y en a), les élèves moyens, les élèves en difficulté, et les plus en difficulté. Il n'y a que ce type d'analyse pour penser un enseignement approprié aux élèves et cibler un accompagnement précis.

PRÉCONISATION

Analyser, dans chaque réseau, les résultats des élèves non pas en termes de moyennes mais de façon la plus individualisée possible.

2. L'ÉVALUATION DES RESEAUX

Le deuxième niveau où les questions d'évaluation se posent est celui du réseau. Le questionnaire proposé aux académies a fait remonter sur ce point des réponses très contrastées. Ainsi, concernant l'existence d'un outil d'évaluation, et plus largement la façon dont les académies s'emparent de la question des résultats des réseaux, on constate dans un certain nombre d'académies que la démarche en est à son commencement, comme à Orléans-Tours par exemple : « À la date de ce jour, il n'existe rien. L'IA-IPR en charge du dossier RAR a passé la commande d'une grille d'évaluation au service informatique, sa livraison devrait intervenir pour la rentrée 2009. Cette grille devrait reprendre certaines statistiques : taux de redoublement, résultat au brevet discipline par discipline, renouvellement des professeurs etc. De même, les IA-DSDEN devaient reprendre leur fiche de suivi d'EPLÉ en intégrant les spécificités RAR, mais le chargé de mission n'a pas été en mesure de dire si cela avait été fait ».

Trois exemples sont intéressants à retenir, à différents titres, pour ce qui concerne la démarche d'évaluation des réseaux mise en œuvre.

Dans l'académie de Paris, une évaluation des RAR a été engagée autour des critères suivants consignés dans le document : « Bilan qualitatif du fonctionnement des RAR » :

- 1.1. Le pilotage
- 1.2. Les aspects organisationnels
- 1.3. Les liaisons inter degrés et inter cycles
- 1.4. Le partenariat
- 1.5. L'accompagnement par la Délégation académique à la Formation (DAFOR)
- 1.6. L'accompagnement par l'Inspection
- 1.7. Le recours au droit à l'expérimentation (article 34 de la loi d'orientation de 2005)

On peut penser que ces choix permettront une évaluation efficace sitôt qu'elle concernera chacun des réseaux et non une sorte de moyenne académique. Mais on remarque qu'on n'y parle pas des élèves, ni pour ce qui concerne leurs résultats ni pour ce qui concerne leur vie scolaire.

Dans l'académie de Montpellier, une enquête est actuellement menée par le chargé de mission pour générer tout à la fois l'autoévaluation attendue de chaque RAR et une évaluation globale. Concernant l'évaluation interne d'un des RAR, un tableau de bord est en cours de réflexion avec un questionnement du comité exécutif portant sur l'évaluation des résultats et sur les moyens d'appréhender des résultats qualitatifs tels que la sérénité dans l'école ou le comportement scolaire des élèves dont l'évolution est un axe du projet (le métier des élèves). Les réseaux surveillent par ailleurs le nombre de demandes de dérogation, qui traduisent l'image externe du collège et peuvent avoir un effet important sur les effectifs et sur une homogénéisation excessive de la population. Par ailleurs, les inspections académiques se dotent d'indicateurs précis concernant l'évaluation externe des RAR, résultats au brevet des élèves, aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} des élèves, rapportés aux CSP.

Dans ce contexte, la note académique rend compte, dans son analyse, de trois types de résultats permettant l'évaluation d'un réseau. Tout d'abord, les résultats méthodologiques, selon les critères suivants pour un des réseaux :

- Recherche d'une validation des démarches par des référents scientifiques voire une collaboration universitaire.
- Recherche de « postures professionnelles communes » structurées par quelques principes et outils, tels que le classeur type de l'élève ou encore par le partage d'expériences à l'occasion de « réunions de cohésion ».
- Recherche de pédagogies différenciées, en particulier par la co-intervention, modalité qui demeure peu exploitée.
- Recherche de continuités inter cycles, autour du partage de compétences, de la continuité et de la complémentarité explicite des actions et de la cohérence des propositions faites à chacun des élèves.

Résultats sur les comportements des élèves, ensuite, qui « sont clairement perçus mais insuffisamment mesurés : baisse de l'absentéisme, du décrochage, des incivilités, élèves qui entrent en 6^{ème} prêts à se mettre au travail ; élèves plus confiants, plus motivés, plus autonomes et plus assidus. Les enseignants expriment des « acquis citoyens » : écoute de l'autre, argumentation, affaiblissement des préjugés.... ambiance plus sereine ».

Enfin, résultats sur le comportement des familles : ils sont observés, avec inquiétude, en particulier au niveau des demandes de dérogation. Si les « équipes des collèges XX et YY perçoivent une image, en légère amélioration, de collèges dans lesquels on travaille dans une ambiance apaisée, avec des professeurs qui s'investissent, ils regrettent l'effet sur leur effectif de l'assouplissement de la carte scolaire qui homogénéise encore plus fortement leur public, renforcé en amont par les discours qui leur sont préjudiciables tenus pas d'autres acteurs du système éducatif ».

Dans l'académie de Rouen, cinq groupes de travail ont été mis en place sous la houlette du responsable académique du dossier Ambition réussite, dont quatre tournent autour de l'évaluation⁽¹⁸⁾ :

- « L'évaluation des élèves comme levier des pratiques pédagogiques » : préparation d'un bulletin trimestriel organisé par compétences et d'un test commun pour les classes de cinquième.
- « L'évaluation interne et externe des RAR et des professeurs référents » : élaboration d'un protocole d'évaluation des professeurs référents par un IEN et un IA-IPR (inspection conjointe et entretien sur la mise en œuvre de la lettre de mission).
- « Suivre au plus près la réalisation du contrat d'objectifs » : élaboration d'outils de suivi des contrats d'objectifs accessibles aux enseignants ;
- « Prévoir, préparer, suivre et évaluer une expérimentation ».

Dans ce dernier exemple, le travail d'évaluation porte donc sur les élèves, les professeurs référents, les contrats d'objectifs, les expérimentations. On peut penser que ces groupes de travail académiques parviendront à construire une appréhension globale de la question de l'évaluation.

La réflexion la plus aboutie sur l'évaluation d'un réseau est sans doute celle qu'a produite l'académie d'Aix-Marseille, et dont rend compte le document « Synthèse de l'évaluation intermédiaire des contrats 2006 – 2010 des réseaux de l'éducation prioritaire (RAR – RRS) octobre 2008 ». La tentation est grande de citer l'intégralité de ce document (quarante pages pour le document lui-même, trente-trois pages pour les annexes) tant il est riche d'enseignement. Une présentation partielle du sommaire suffira à en convaincre :

Première partie : conception et mise en œuvre d'une démarche d'évaluation intermédiaire

Deuxième partie : bilan de l'évaluation intermédiaire

2.1 L'utilisation des moyens octroyés en RAR et RRS

2.1.1 Les professeurs référents

2.1.2 Les assistants pédagogiques

2.1.3 Les secrétaires de comité exécutif

2.1.4 Les moyens financiers, crédits et fiches action

2.2 Le degré d'atteinte des objectifs des réseaux RAR et RRS

2.2.1 Objectifs cibles et indicateurs : une démarche en cours d'appropriation

2.2.2 Des progrès manifestes pour une majorité de réseaux

2.3 Le fonctionnement du réseau

2.3.1 Le fonctionnement général du réseau

2.3.2 Les dispositifs de traitement de la difficulté scolaire

2.3.3 La gestion de la vie scolaire dans le réseau

2.3.4 Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité

2.3.5 Le pôle d'excellence du réseau

2.3.6 Les partenariats

2.3.7 Le travail avec les familles

2.3.8 La formation dans le réseau

Troisième partie : éléments de synthèse et recommandations pour un accompagnement optimisé des réseaux de l'éducation prioritaire

La démarche a concerné les vingt-neuf RAR et les vingt-huit RRS de l'académie. On retient de l'analyse de la démarche (première partie) le choix d'une démarche participative au bout de deux années, c'est-à-dire au moment où « les premiers effets des moyens supplémentaires accordés aux RAR et aux RRS commencent à être quantifiables : une approche de la mise en relation des résultats

¹⁸ Voir ci-dessus deuxième partie, 2.1. Le chargé de mission académique.

attendus avec ces moyens a donc semblé possible ». Elle vise à permettre aux équipes des réseaux une auto-analyse, en même temps qu'une formation à l'autorégulation des pratiques : « (le document d'analyse) avait comme visée essentielle, outre la mesure du degré d'atteinte des objectifs du contrat, l'impulsion d'une évaluation à visée formative ; tout d'abord, il a incité les équipes à se pencher sur une première mise en relation entre les axes prioritaires du contrat de réseau et les moyens octroyés ; dans un deuxième temps, il a fait porter le regard sur la mise en relation des choix opérés par les réseaux avec les premiers résultats attendus du point de vue des performances des élèves, autour de la question : en quoi les choix des réseaux ont-ils eu des incidences directes sur les résultats effectifs des élèves ? Faire en sorte que cette question, apparemment simple, soit prise en compte par tous les acteurs d'un réseau a constitué un objectif en soi ; en réalité, seuls quelques réseaux avaient amorcé cette « révolution » dans la manière de penser l'organisation du système scolaire au sein de l'éducation prioritaire ».

On retient de la deuxième partie, « bilan de l'évaluation », non pas des entrées nouvelles, ni des indicateurs originaux, mais la mise en perspective claire des renseignements fournis par les indicateurs et de l'évaluation qu'on peut en déduire. Par exemple, à propos des professeurs référents : « Un des premiers indicateurs susceptibles de nous renseigner sur l'utilisation des moyens accordés dans le cadre de la relance de l'éducation prioritaire, dans les réseaux de type EP1, concerne les choix opérés lors de la mise en place des professeurs référents ainsi que dans leurs missions ». Il est intéressant de voir comment on peut ainsi dépasser les tours de table d'ateliers, dans les diverses journées de formation, pendant lesquels on dresse l'inventaire des tâches, fonctions, projets et situations de chacun sans aboutir à autre chose qu'à une liste. L'objectif d'une réflexion sur les moyens est bien d'analyser le rapport entre le diagnostic du RAR, les projets arrêtés dans le contrat, les résultats attendus, la mise en œuvre des projets et les résultats obtenus. Ainsi, en conclusion de ce développement, le document indique : « À la lecture de ces évaluations, nous pouvons faire le constat du faible degré de liaison explicitée entre les moyens octroyés et les résultats des élèves pour lesquels cet effort institutionnel est prévu. Certains réseaux commencent à aborder la mise en relation entre moyens et résultats, en ciblant notamment les résultats aux examens, les évaluations institutionnelles, voire l'obtention des niveaux A2 et B1 en langue vivante ainsi que des productions écrites, orales ou de lecture. Mais l'analyse reste à ce niveau relativement succinct et mériterait d'être approfondie ; le point suivant présente des éléments plus précis sur cette question. Cette première étude révèle une cohésion des équipes (P.R.A.R., A.P., enseignants) autour d'objectifs communs insuffisamment explicités. La cohérence entre les choix effectués pour définir les missions des personnes supplémentaires et l'amélioration des résultats des élèves mériterait une affirmation plus forte ».

L'analyse du « degré d'atteinte des objectifs du réseau » (2.2.) intéresse à nouveau par la méthodologie qu'elle met en œuvre : « Cette partie s'intéresse au degré d'atteinte des objectifs que les réseaux se sont assignés dans leur contrat (C.A.R. ou C.O.S.) et qui sont rappelés dans la lettre de contractualisation signée avec les autorités académiques et départementales :

- Où en est-on de l'atteinte de ces objectifs après deux années de fonctionnement ?
- Où en est-on de la culture des résultats dans les RAR et les RRS ?
- Dans quelle mesure l'atteinte de résultats chiffrés et d'objectifs concrets constitue une ligne directrice du fonctionnement des réseaux ? »

La lecture des différentes analyses, à côté de l'intérêt qu'elles offrent pour les acteurs de l'académie, permet d'identifier des éléments de la démarche qui posent encore problème (et donc de construire des formations sur ces points particuliers) : Fait-on ou non référence à des objectifs cibles ? Utilise-t-on ou non des indicateurs pertinents pour témoigner de l'atteinte de ces objectifs ? Les marges de progression sont-elles précisées ? La dimension comparative des indicateurs est-elle utilisée (croisement des indicateurs entre eux et dans le temps) ? Les indicateurs choisis pour évaluer autre

chose que des résultats scolaires (par exemple, l'axe 3 des priorités académiques, « maîtrise des conduites sociales liées au respect de soi ») sont-ils pertinents ? Sont-ils assez précis (par exemple, quand on parle d'absentéisme) ? etc.

On imagine bien les retombées de ce document pour les acteurs de l'académie. Pour un lecteur étranger à l'académie, **sa qualité ne tient pas à l'originalité des outils d'analyse proposés, mais à l'affirmation d'une volonté d'évaluer, servie par une démarche qui fait la preuve, dans sa mise en œuvre, de son intérêt au service de la politique menée.** En particulier, il est fondamental pour les enseignants des réseaux de pouvoir mesurer les progrès réalisés ou en cours (progression des résultats des élèves comme du fonctionnement du réseau lui-même). D'où l'intérêt de cette démarche participative qui permet à chacun de comprendre pourquoi il faut évaluer l'utilisation des moyens accordés aux RAR.

À la suite de cette évaluation intermédiaire, l'académie d'Aix-Marseille a élaboré un « Guide méthodologique des réseaux de l'éducation prioritaire (RAR – RRS) » destiné à faciliter le pilotage des réseaux. Ce guide est ainsi présenté en trois parties : « La première, relative aux indicateurs de pilotage et aux axes de questionnement du comité exécutif, est destinée à évaluer et à réguler l'activité du réseau et propose des indicateurs divers, qui doivent permettre aux acteurs du réseau de mesurer précisément et sur la durée les données susceptibles d'orienter les actions et d'en évaluer l'efficacité ; remplie par les acteurs de ce réseau, elle débouche sur des propositions concrètes du comité exécutif : modifications des actions, re-ciblage des objectifs, modifications des lettres de mission des professeurs référents (RAR), plan de formation du réseau, etc. La deuxième doit permettre le recensement des pratiques pédagogiques de classe : pratiques innovantes, mais aussi pratiques ordinaires, à analyser au vu des résultats obtenus par les élèves ; cette description est à des fins de régulation et d'aménagement. Le pilotage ne prend pas seulement en compte des indicateurs chiffrés, mais la description et l'analyse des pratiques pédagogiques est corrélée à la mesure des résultats, qui en valide ou non la pertinence. La troisième partie est un récapitulatif des recommandations académiques issues de l'évaluation intermédiaire des contrats de réseaux (RAR et RRS) ; elle rappelle également l'essentiel de la réglementation relative à la relance de l'éducation prioritaire au travers de la circulaire du 30 mars 2006 ».

Les RAR sont une sorte de miroir grossissant du retard du système éducatif français en matière d'évaluation des établissements : pas ou peu d'évaluations externes organisées de façon planifiée et pérenne, autoévaluation des établissements eux-mêmes quasi inexistante. Pour pallier la difficulté réelle à inventer des outils d'évaluation pertinents des RAR, il est souhaitable de mutualiser les recherches et les propositions des différentes académies. Réunies dans un stage national, les équipes d'évaluation des académies pourraient dans un délai court aboutir ensemble à un outil d'évaluation opérationnel dès l'année 2009 –2010.

PRÉCONISATIONS

Concevoir des outils d'autoévaluation et d'évaluation externe clairement distincts selon leurs finalités :

- évaluer pour donner des moyens
- évaluer pour mobiliser les acteurs
- évaluer pour faire évoluer une organisation et des structures

Mutualiser les recherches académiques pour construire au plan national des outils d'autoévaluation et d'évaluation externe spécifiques aux RAR, rapidement opérationnels.

3. L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS ET DES ENSEIGNANTS

On note que, paradoxalement, les outils d'évaluation des réseaux envisagés ou mis en place restent à distance d'une question pourtant centrale : l'évaluation non seulement des résultats obtenus référés aux moyens et aux objectifs choisis, mais aussi l'évaluation du travail essentiel, l'enseignement, réalisé par les acteurs essentiels, les enseignants.

La question, de fait, inquiète. Dans la tradition française de l'inspection individuelle, le rapport d'inspection peut rendre compte, dans le même acte d'évaluation, de la façon dont le cours se déroule (ce qui mêle la conception de l'apprentissage par l'enseignant et la façon dont les élèves le suivent), et de la qualité personnelle de l'enseignant. Ainsi, en conclusion d'un rapport, on lit souvent un jugement sur le sérieux de l'enseignant, son investissement dans l'établissement, son expérience. Souvent, ce jugement sur la personne, positif, apparaît comme un discours compensatoire au constat fait de la faiblesse des élèves, pour éviter que l'enseignant, qui est bon, ne se décourage devant les résultats des élèves, qui, eux, sont mauvais. Cela dit, les résultats des élèves sont très rarement pris en compte dans un rapport d'inspection.

Or il y a interaction entre l'enseignement donné par l'enseignant et les résultats des élèves : si l'enseignement n'est pas bon, les résultats des élèves ne peuvent pas l'être non plus.

Mais si l'enseignement n'est pas « bon », cela ne veut pas dire pour autant que l'enseignant soit mauvais.

C'est tout l'enjeu de faire comprendre qu'un enseignement peut ne pas être adapté aux élèves qui le reçoivent, et de dissocier l'évaluation d'un enseignement de celle d'un enseignant.

Pourquoi a-t-on besoin, dans les RAR autant qu'ailleurs, mais peut-être encore plus qu'ailleurs, d'une évaluation dans la classe, autrement dit, de l'inspection individuelle de l'enseignant ? On a vu avec l'exemple du RAR de Corse comme des RAR de Paris que la confrontation aux exigences externes était nécessaire : il ne suffit pas que le climat et l'image d'un réseau s'améliorent, il faut que les résultats des élèves progressent. Pour cela, on doit entrer au cœur du système, dans la classe, dans l'acte d'enseignement, analysé en tant que tel et non simplement décrit dans un discours rapporté. Tous les enseignants qui ont participé à une « analyse de pratique », en particulier à partir de leur propre cours filmé puis commenté, savent combien on apprend du regard croisé d'un observateur et de l'enseignant « acteur » dans sa classe sur la séance réalisée.

Ce regard croisé est le seul qui puisse procurer des repères, à l'enseignant comme à l'institution. On en veut pour exemple cette inspection menée dans une classe d'une école d'un RAR de l'académie de Lille. L'inspection constate un enseignement très bien mené, constructif, permettant aux élèves de réels apprentissages. Mais, de toute évidence, cette classe est en retard par rapport aux avancées attendues du programme. De fait, l'évaluation nationale de CM2 indique pour cette école des résultats parmi les plus faibles de l'académie. Ce paradoxe vaut qu'on ne le masque pas : un enseignement de qualité, qui prend les élèves tels qu'ils sont et avance de manière à faire progresser l'ensemble de la classe, ne compense pas le décalage initial des acquis langagiers et culturels, décalage que manifestent encore à l'issue de la scolarité primaire les résultats à l'évaluation nationale. **D'où la nécessité d'une évaluation de l'enseignement in situ, en fonction des élèves et du contexte scolaire tels qu'ils sont et, en même temps, d'une conscience claire des échéances, d'un dialogue avec l'évaluateur présent dans la classe, à même de situer cet enseignement dans la logique d'ensemble du système et d'aider les équipes pédagogiques à mieux organiser le**

parcours des élèves sans perte de temps. Le dialogue entre l'enseignant et l'inspecteur sert à analyser les procédures mises en œuvre, les résultats déjà ainsi atteints, la marge qui demeure par rapport au niveau moyen défini par les programmes et par les évaluations, pour réfléchir à une amélioration possible de l'efficacité de l'enseignement qui doit se concevoir dans la durée et requiert donc une cohérence professionnelle collective sans faille. Une telle réflexion est difficile et suppose un grand professionnalisme.

Mais on a également besoin, dans les RAR encore plus qu'ailleurs, d'une autre forme d'inspection : une inspection qui prenne en compte d'autres éléments que ceux qui le sont aujourd'hui et qui s'intéresse à l'enseignant dans un autre contexte.

On attend d'une inspection qu'elle s'intéresse aux acquis des élèves et à la progression réalisée depuis le début de l'année. Pour cela, il faut avoir en début d'année une évaluation précise sur des capacités ciblées, des connaissances identifiées, des savoir-faire, des attitudes scolaires. Une telle évaluation devient un outil lors d'une inspection, comme lors de la préparation du conseil de classe, ou dans une instance de réflexion du RAR (comité exécutif ou conseil pédagogique). Une telle évaluation permet deux regards : l'élève un tel sait / ne sait toujours pas / est en phase de savoir ... La classe, prise comme un ensemble, a progressé sur tel ou tel point, ne dépasse toujours pas telle difficulté. L'inspection devient alors l'occasion d'analyser des procédures choisies pour faire acquérir tel élément : la construction de l'apprentissage a-t-elle donné ce qu'on en attendait ? Sinon, pourquoi ? Parce qu'on ne lui a pas consacré suffisamment de temps ou d'attention ? Parce qu'elle est erronée (elle n'a pas d'effet sur le problème ciblé) ? Parce qu'elle n'a pas été travaillée par un ensemble suffisant d'enseignants ? ...

On attend aussi d'une inspection qu'elle s'intéresse aux procédures d'accompagnement individuel des élèves et de leurs résultats, dans un discours déconnecté de la description de la séance et des aptitudes pédagogiques et sociales de l'enseignant (il a de l'autorité, il parle fort, il écrit bien, il sourit, il est encourageant, il écoute, il a bien organisé le temps de la séance, il a fait parler plusieurs élèves, il a donné des exercices, il est passé dans les rangs pour aider les uns et les autres).

On attend enfin d'une inspection qu'elle prenne en compte le contexte d'enseignement dans lequel le cours est observé. Dans un réseau ambition réussite, dans lequel seule la cohérence pédagogique des enseignants et des enseignements peut faire progresser les élèves en trouvant de nouvelles modalités d'apprentissage là où le cours traditionnel ne porte pas ses fruits, la question se pose de **l'évaluation de l'enseignement d'un enseignant, d'une équipe de discipline, d'une équipe de classe, de l'ensemble des enseignants de l'école et du collège.** Dans cette logique, il serait intéressant de revoir l'articulation entre le regard porté par l'inspecteur et celui du chef d'établissement sur l'enseignement donné.

La question a été posée dans les différentes académies de savoir si les IA-IPR, pour eux-mêmes et avec leurs collègues IEN, avaient engagé une réflexion sur les particularités de l'acte d'inspection dans les RAR. Des réponses ont été apportées concernant les professeurs référents, d'une part, l'ensemble des enseignants des réseaux d'autre part. Des enseignants de RAR ont également exprimé leurs attentes dans ce domaine.

a) Évaluation des professeurs référents

Tous les collèges d'inspecteurs ne se sont pas encore saisis de la question. Dans certaines académies, comme à Reims, la réflexion est encore embryonnaire : « A priori, il n'y a pas de mesures

particulières pour l'inspection des nouveaux personnels, sauf peut-être le fait que les inspections en collèges RAR sont confiées aux IA-IPR plutôt qu'aux chargés de mission. En revanche aucune inspection conjointe IA-IPR/IEN n'a été menée à ce jour, et aucune politique commune d'inspection par les IPR des différentes disciplines n'a été élaborée.

À Lyon, on note des avancées dans la réflexion, mais non traduites encore sur le terrain : des « observations croisées menées par l'IA-IPR et l'IEN » ont été mises en place ; « les IA-IPR référents sont chargés de ce dispositif, qui leur semble très lourd ». Un protocole d'évaluation pour l'inspection d'un enseignant de RAR est en cours de réflexion, « mais la dimension du travail collectif est difficile à intégrer ». La prise en compte des RAR se voit dans le rythme plus fréquent des inspections. Les inspections des professeurs référents en lettres et en mathématiques ont été menées pendant les visites des RAR. Pour autant, il n'y a pas de politique d'inspection commune formalisée : « Si des temps ont été réservés dans les réunions du collège à l'éducation prioritaire, une politique commune d'inspection n'a pas été mise en place sur le terrain ».

Dans l'académie d'Aix-Marseille, on l'a vu, l'évaluation du réseau est en marche. Le collège des IA-IPR envisage d'y associer le rapport d'activité des professeurs référents et les inspections individuelles pour une évaluation globale des performances du réseau. Précisément, à propos des professeurs référents, l'évaluation en revient à l'IA-IPR référent, sur entretien ou « après l'avoir éventuellement observé dans une de ses classes », et « au regard des actions spécifiées dans la lettre de mission ». Ensuite, l'IA-IPR référent se tourne vers l'IA-IPR de la discipline dont dépend le professeur référent afin de faire évoluer la note pédagogique. Mais même dans cette académie, il n'y a pas encore d'inspection conjointe IA-IPR / IEN, « même si le principe en a été évoqué car il semble porteur ».

Le réseau étant un ensemble cohérent, y a-t-il une politique commune d'inspection des professeurs référents réalisées par les IA-IPR des différentes disciplines ? À Aix-Marseille, « ces éléments ont été fréquemment débattus en collège d'IA-IPR ; la valorisation de l'activité des P.R.A.R. (professeurs référents) reste à l'initiative des IA-IPR référents, elle n'est pas systématique. Elle peut également être discutée avec le principal du collège, co- responsable du réseau ».

Certaines académies ont pris des initiatives particulières, comme à Nantes : « Les professeurs référents sont inspectés par les IA-IPR EVS, mais des professeurs référents ont aussi été inspectés dans leur discipline. Il semble que des pratiques diverses existent dans ce domaine puisque des réponses font également état d'entretiens avec des IA-IPR de la discipline. Les IA-IPR EVS veillent à l'accompagnement de ces nouveaux enseignants, en relation avec les dispositions prises par les chefs d'établissement ». **On ne peut que s'interroger sur ce choix : est-ce à dire que les professeurs référents ne sont plus référés à un champ disciplinaire, ce qui signifierait qu'ils s'inscrivent dans une pédagogie générale et non dans la réflexion didactique de leur discipline, transférable à une autre discipline ? Est-ce à dire qu'un inspecteur de discipline ne peut pas inspecter un professeur référent d'une autre discipline ?** Les deux questions valent d'être posées.

b) Inspection des enseignants d'un réseau

L'évaluation des professeurs référents est une nouveauté, la perspective d'inspections croisées en est une autre (réalisées par l'IA-IPR référent et l'IEN, ou réalisée par l'IA-IPR référent et l'IA-IPR de la discipline), l'entretien à partir d'une lettre de mission et d'un rapport d'activité (comme à Aix-Marseille par exemple) en est une troisième. Mais on peut aller plus loin et réfléchir à une autre approche de l'inspection des enseignants des RAR.

L'inspection générale s'est livrée à un travail particulier de lecture de l'ensemble des rapports établis depuis la création des RAR dans trois collèges de l'académie de Montpellier. Le constat est fait d'une qualité globale des enseignants, au sens où les inspecteurs trouvent un enseignement structuré, rigoureux et mettant les élèves suffisamment en activité. Mais en même temps, cette lecture de l'ensemble des rapports donne, pour chacun des trois collèges, « une image au final déconnectée de la réalité du réseau ambition réussite :

- Le lieu d'inspection est la classe ; aucune inspection ne porte sur l'action d'un enseignant dans le RAR. Aucun professeur référent n'est inspecté en tant que tel.
- L'objet de l'inspection est la leçon menée par le professeur référée à un modèle universel implicite. Les rapports, quasiment tous élogieux et certainement à juste titre, laissent à penser que l'enseignement se déroulant bien, les apprentissages se font normalement.
- L'approche de l'enseignant est essentiellement comportementaliste, valorisant son investissement et sa résistance dans un contexte difficile : on relève par exemple les expressions « avec ces élèves extrêmement faibles, le professeur manifeste une grande patience », « attitude calme et rassurante », « fait attention aux difficultés », « très à l'écoute de ses élèves », « investissement ».
- La méthode est celle de la description des pratiques au détriment de l'analyse des résultats : les leçons sont décrites et non analysées en fonction de leur contexte et de leur public ; seuls quelques rapports font mention du RAR, de la fonction de référent. Le travail mené depuis plusieurs années par un professeur d'un des collèges sur la narration de recherche en mathématiques est simplement cité, sans analyse ni même interrogation sur les acquis des élèves ».

Au final, les activités de l'enseignant inspecté ne sont pas appréciées dans leur ensemble. Elles ne sont pas non plus observées dans la cohérence de l'ensemble des activités du collège. Elles ne sont pas « situées ». L'observation est donc partielle, incomplète. Sur l'ensemble des rapports lus, deux inspecteurs seulement entrent dans une démarche d'analyse de l'enseignement dans le contexte du collège RAR et font référence aux apprentissages des élèves ».

En fait, le rapport d'inspection traduit un acte de GRH qui a pour objectif d'encourager le professeur, de le mobiliser face à des élèves dont implicitement tout le monde s'accorde à dire qu'ils sont globalement en difficulté. En revanche, il ne propose pas un bilan sur les élèves de l'efficacité de l'enseignement mis dans son contexte. Et un observateur extérieur buterait sur le paradoxe d'un rapport élogieux dans une classe dont les élèves n'apprendraient pas, ce qui ne semble pas perturber les inspecteurs.

Cette tradition de rédaction du rapport d'inspection est marquée par une culture de l'évaluation – sanction, combinée à la crainte de démobiliser le professeur. Elle ne propose pas un bilan objectif de l'action de ce dernier. Elle encourage un certain immobilisme (on fait ce que l'inspection attend, pense-t-on ; on ne montre durant l'inspection que le plus traditionnel, parce que c'est sans risque pour soi). **Une telle inspection ne conforte pas les enseignants dans leurs recherches innovantes. Elle interroge, à terme, sur la fonction de l'inspection dans un RAR : quelle trace restera-t-il d'un travail pédagogique dans les RAR s'il n'est ni observé ni analysé par les experts pédagogiques que constituent les corps d'inspection ?**

La note de l'académie de Montpellier pose ainsi la question : « Les réseaux ambition réussite sont le lieu même où ces questions se posent le plus fortement. Ne pourraient-ils pas être aussi un lieu d'expérimentation de l'acte d'évaluation et de conseil par les inspecteurs, évaluation plus portée sur l'ensemble des activités de l'enseignant situées dans la dynamique de l'établissement, sur l'analyse située de compétences professionnelles, sur le lien entre l'acte individuel d'enseignement et les acquis des élèves ? »

À Nantes, les inspecteurs ont mené à la demande du recteur une campagne d'inspections pédagogiques globales, qui a concerné en particulier les RAR de l'académie (19). Il est donc intéressant d'analyser avec les IA-IPR ce qui a pu changer dans leurs pratiques professionnelles lorsqu'ils sont dans le cadre d'un réseau.

Les IA-IPR disent qu'ils ont un regard particulier sur les documents préparant les inspections : « Le projet de l'établissement et les indicateurs sont des documents à analyser avant la venue dans tout établissement. La prise en compte du contexte, des priorités affichées, des spécificités et des contraintes, prend une importance particulière dans le cas d'un RAR. L'investissement du professeur au sein des dispositifs mis en œuvre et du projet d'établissement est à considérer pour son évaluation ». La dimension collective du réseau a été appréhendée : « Les inspections pédagogiques globales dans les collèges des RAR ont été l'occasion d'une approche commune au travers du protocole mis en place. Elles pourraient être poursuivies par une réflexion collégiale sur l'évaluation en RAR ». Des angles d'observation nouveaux sont apparus : « Des compétences comme savoir construire des démarches pédagogiques appropriées, différencier son enseignement, tirer parti des moyens spécifiques comme la co-animation sont précieuses et représentent des champs d'observation voire de valorisation ».

Au cours des échanges avec l'inspection générale, les IA-IPR de Nantes ont mis en avant une modalité particulière de leur mission : « Dans un collège RAR, la particularité du public accueilli nécessite beaucoup d'inventivité de la part des enseignants, inventivité qu'il faut savoir accompagner, encourager, impulser sans pour autant vouloir imposer des stratégies pédagogiques retenues a priori ». **On voit se dessiner là une inflexion de la professionnalité, l'accompagnement, la réflexion sur des innovations** ; positionnement inconfortable pour les évaluateurs, tout comme l'innovation est inconfortable pour les enseignants, mais gage d'une évolution positive des missions des IA-IPR.

Dans la logique d'une inspection globale, sur le modèle Nantais ou sur un autre, un levier reste à saisir : Pourquoi les élèves d'une même classe (une fois pris en compte le contexte individuel et collectif) sont-ils des élèves qui apprennent et travaillent dans un cours (en anglais, par exemple) et qui n'apprennent pas ou ne travaillent pas dans le cours d'à côté (en français par exemple) ? Il est très rare que des inspections permettent de faire ce constat (20) car l'inspecteur d'anglais et l'inspecteur de français ne réalisent pas en même temps leurs inspections, et / ou ne s'en parlent pas ensuite. Au mieux, les inspecteurs vont échanger sur le collège dans lequel ils se sont rendus, mais il n'est pas dans les habitudes professionnelles des IA-IPR de parler à un collègue inspecteur de français des élèves de la 5^{ème} B observés en anglais. Pourtant ce type d'observation permet de limiter l'impact du

¹⁹ Dans ce cadre particulier des inspections conjointes ont eu lieu : assez fréquemment deux inspecteurs de disciplines différentes ainsi que quelques inspections conjointes IPR - IEN du premier degré. Les IPG incluait des échanges avec l'IEN du secteur sur la continuité école - collège, les stratégies mises en place, les liaisons et leurs résultats concrets. Après l'inspection des professeurs, l'observation de dispositifs particuliers (aide aux élèves, intervention de professeurs des écoles surnuméraires...) et la rédaction de rapports disciplinaires, des synthèses ont été rédigées par les inspecteurs pilotes des IPG. Les restitutions de ces IPG ont été effectuées par ces derniers au recteur en présence des chefs d'établissement, de l'IEN du secteur, du DAEP, des inspecteurs concernés ... Pour ce qui est de l'inspection des professeurs documentalistes, on peut dire qu'elles se passent le plus souvent lors de séances en co-animation avec un professeur de discipline qui assiste à l'entretien post-observation de la séance avec les élèves.

²⁰ Constat réalisé pourtant dans l'académie de Lille par l'inspection générale de lettres et l'inspection générale de mathématiques dans les collèges de la ville de Maubeuge en 2005 – 2006.

contexte extrascolaire sur les apprentissages : avec la même situation familiale et dans le même contexte socioculturel, un élève va tirer parti d'un enseignement et pas de l'autre.

D'où l'importance de la réflexion didactique dans les disciplines : pourquoi tel élève ne parvient-il pas à comprendre telle notion ? En quoi l'exercice que je lui propose va-t-il faire resurgir un élément d'apprentissage nécessaire à la restructuration de la notion ? Quelle leçon lui faire apprendre pour que ce qu'on vient de retrouver ensemble s'inscrive dans sa mémoire ? Quel exercice décontextualisé lui permettra de réaliser qu'il sait / qu'il a compris / qu'il peut retrouver, continuer ? Il s'agit alors de bien d'autre chose que de travailler avec le professeur d'à côté sur un projet interdisciplinaire (une sortie au musée, l'écriture de contes illustrés en arts plastiques ...) : **Il s'agit de savoir comment la didactique de l'autre discipline rencontre la mienne pour compléter, réorganiser, stabiliser, prolonger un apprentissage, une connaissance, une compétence.**

Pour conclure, qu'est-ce qui a changé pour le moment dans l'évaluation des enseignants de RAR ? Quelles modalités particulières d'inspection ? Dans l'académie de Nantes, les IPG ont fait légèrement bouger les lignes : « Le protocole des IPG proposait un premier temps de rencontre avec l'ensemble de l'équipe disciplinaire afin de dialoguer sur les démarches, dispositifs et projets mis en œuvre. Ceci donnait la possibilité de déterminer des angles ou des points d'observation au moment de l'inspection individuelle, ainsi que des fils rouges pour circuler dans les cours. Une deuxième réunion permettait de faire le bilan à l'issue des inspections. Par ailleurs, sans qu'il soit question d'évaluation proprement dite, les IPG devaient permettre de faire le bilan des actions positives et des marges d'évolution, puis de faire émerger trois objectifs prioritaires pour l'ensemble de l'établissement.

Dans l'académie d'Aix-Marseille, les inspecteurs notent que ce qui a changé en premier, c'est l'entrée dans la logique du réseau, dont témoigne la prise en compte des tableaux de bord du réseau. On note également une fréquence accrue des inspections pour certains professeurs référents, une attention à la progression de carrière. Mais rien de plus, alors que la réflexion sur l'évaluation du réseau est manifestement avancée dans cette académie. **C'est le signe de la frilosité à traiter la question de l'inspection dans un RAR, alors que le terrain attend quelque chose de nouveau.**

c) L'évaluation vue par les acteurs de terrain

On a vu ci-dessus que les enseignants des RAR de Besançon réclament la présence des inspecteurs pour accompagner leur réflexion et la mise en place de leurs actions. De telles demandes sont assez générales, et dépassent parfois le seul accompagnement. Ainsi, dans l'académie d'Aix-Marseille, on évoque un rôle d'évaluateur externe : « Le rôle de l'IA-IPR référent peut également consister à renvoyer aux acteurs une image externe du fonctionnement du réseau (éclairer, conseiller, accompagner des décisions) afin de pointer notamment les domaines qu'il conviendrait de renforcer et les actions sur lesquelles les acteurs pourraient s'appuyer ». Dans l'académie de Strasbourg, ce sont les principaux de collège qui formulent une demande spécifique auprès des IA-IPR à propos de la réunion qui suit les inspections : « Quand l'IA-IPR voit plusieurs enseignants dans le collège, la visite se conclut par une réunion d'équipe qui est considérée par le principal comme un moment important et riche d'enseignements. Les principaux souhaiteraient toutefois qu'une trace écrite de l'IA-IPR synthétise les préconisations faites, constitue en quelque sorte un plan de route et conforte le chef d'établissement, entre deux visites de l'IA-IPR, dans son rôle de pilote pédagogique. Les réunions d'équipe après inspection ont notamment permis aussi d'impulser des formations d'initiative locale dont l'intérêt est reconnu par tous ».

Tout cela témoigne d'une réflexion en cours sur le positionnement des inspecteurs, certes, mais sans véritable bouleversement. Certains professeurs référents, eux, franchissent le pas et entrent dans une

perspective novatrice. Ainsi ce témoignage d'un professeur référent de l'académie d'Amiens : « Le rôle de l'institution est primordial pour mettre en mouvement les personnels et conserver cette mise en marche sur la durée. Les corps d'inspection sont bienveillants et accompagnent les projets, mais c'est insuffisant. Les enseignants sont évalués de manière infantilissante, alors que chacun devrait intégrer les objectifs du réseau en se déterminant et en se positionnant par rapport à eux. Ce positionnement pourrait nécessiter des besoins de formation à formaliser ou des objectifs personnels à atteindre. L'évaluation pourrait intervenir sur une équipe disciplinaire ou sur celle portant un projet, mesurant l'apport de chacun ». Un autre professeur référent de la même académie précise qu'une nouvelle philosophie de l'évaluation suppose une évolution des rapports traditionnels entre inspecteurs et inspectés : « Enfin, pour conclure sur ces préalables à l'évaluation, il nous est apparu que la personne qui viendra nous inspecter et donc évaluer la plus-value que nous apportons varie selon les réseaux (il s'agira selon les cas d'un IEN, d'un IA-IPR RAR, des IA-IPR de disciplines). Cette personne devrait être connue par avance afin d'améliorer la communication et l'évaluation ».

Un principal de la même académie exprime lui aussi son attente : « Je regrette que le cadre des inspections disciplinaires reste traditionnel (un enseignant / une classe) et ne s'effectue pas au cœur des dispositifs pédagogiques innovants. Nous avons, cela dit, bénéficié du réel investissement évaluatif de l'IA-IPR référent du réseau notamment pour réajuster les groupes de compétences autour du socle ». L'action de l'IA-IPR est donc sensible sur un aspect transversal (les compétences du socle) mais il n'y a pas eu de changement dans les inspections qui touchent une discipline ou une classe.

Ces attentes se font jour, en même temps que s'exprime de plus en plus clairement la crainte des enseignants, formés dans le système de l'évaluation – sanction. On lit, dans le compte-rendu de la journée d'étude des enseignants référents organisée par la DIFOR de Rouen ⁽²¹⁾, une remarque très intéressante à ce propos. La question traitée dans l'atelier concerne les freins qui peuvent empêcher la mise en place d'une pédagogie nouvelle ; parmi les réponses avancées, un stagiaire exprime « le fait d'évaluer nos métiers au bout de dix mois. Savoir comment les évaluer demeure un questionnement fort ». Ce propos a l'intérêt de dévoiler crûment la crainte des enseignants : **accepter de s'interroger sur la « productivité » de son action, non seulement sur son projet, mais sur les effets résultants de ce projet**, et ce, dans un temps court. La même crainte existe du côté des inspecteurs : **accepter de parler clairement des acquis des élèves et d'examiner la performance de l'enseignement proposé**, et pas seulement de dire ce que le professeur fait et ce qu'il est.

En conclusion, au moment où l'institution s'interroge aujourd'hui sur l'évaluation de l'établissement, on peut dire que la question concerne les RAR, comme les autres lieux d'enseignement, mais les concerne de façon bien particulière, puisqu'un RAR n'est pas un établissement, mais la réunion d'un collègue et des écoles qui l'entourent. C'est pourquoi il est sans doute risqué d'initier la mise en place d'une évaluation d'établissement en commençant par les RAR. Mais, en même temps, on comprend tout à fait la nécessité d'une telle évaluation : l'évaluation du réseau, telle qu'elle a été décrite dans les pages ci-dessus, n'évoque pas l'évaluation des enseignements dispensés dans le RAR. **Jusqu'à quand pourra-t-on se contenter d'évaluer des résultats en les référant à des CSP, à des taux de retard, sans les référer également aux enseignements reçus ?**

La perspective est exigeante en termes de réflexion, elle est aussi risquée politiquement, car elle est porteuse de mécontentement : si une méthode d'enseignement se révèle inefficace, parce qu'inadaptée aux élèves, il faut alors décider de ne pas continuer ainsi, ne pas se contenter d'innovations pédagogiques des seuls enseignants volontaires, mais engager une équipe entière (de

²¹ « Accompagnement des réseaux ambition réussite », 29 avril – 13 mai 2008 ».

discipline, d'un niveau de classe, d'une école, d'un collège, de l'ensemble du RAR) dans une démarche nouvelle. L'évaluation de l'établissement ne fera pas l'économie d'une évaluation des enseignements.

PRÉCONISATIONS

Engager avec les corps d'inspection la construction d'une nouvelle professionnalité autour de la question de l'inspection dans un RAR.

Intégrer la question de l'évaluation des enseignements dans la réflexion actuelle sur l'évaluation des RAR comme dans celle de l'établissement en général.

RECAPITULATIF DES PRECONISATIONS

Première partie : Renouvellement de l'action pédagogique

1- La continuité pédagogique du RAR

Les professeurs référents :

Veiller à recruter les professeurs référents selon les compétences attendues dans ces postes à profil, ou, à tout le moins, les doter de ces compétences par des actions de formation.

Garantir la continuité pédagogique du réseau par une égalité de traitement des deux niveaux d'enseignement en recrutant des professeurs référents du premier et du second degré, ou, à tout le moins, dont les missions soient équilibrées entre les deux niveaux d'enseignement.

Répartir le service des professeurs référents entre temps d'enseignement (qui les fait admettre par les équipes enseignantes) et temps d'interventions spécifiques liées au RAR.

Le comité exécutif :

Faire du comité exécutif, au-delà d'une instance réglementaire, le lieu d'une véritable réflexion sur l'action pédagogique menée dans le RAR.

Relancer par le biais du comité exécutif la dynamique des liaisons écoles – collège : au-delà de la liaison CM2 / 6^{ème}, les liaisons écoles maternelles / écoles primaires / ensemble du collège.

Utiliser le comité exécutif, qui relève de l'organisation interne du réseau, comme relais des impulsions de l'instance de pilotage académique.

Construire chez le secrétaire du comité exécutif, acteur essentiel du fonctionnement pédagogique du réseau, une nouvelle professionnalité, la transition entre la fonction de coordonnateur et de secrétaire ne recouvrant pas un simple changement d'appellation.

L'équilibre entre premier et second degré :

Ne pas focaliser à l'excès les prises d'informations, les analyses, les bilans sur le collège, mais bien les faire porter sur l'ensemble du réseau (en évitant de traiter les écoles globalement).

En raison du basculement opéré de fait du premier vers le second degré dans la mise en place du pilotage du RAR, veiller à ne pas perdre l'expertise du premier degré en matière d'analyse des difficultés scolaires et d'innovations pédagogiques, lorsqu'elle avait été développée dans les ZEP.

Confier le pilotage de la « cellule de veille des réseaux ambition réussite » de l'inspection générale à un inspecteur général du groupe premier degré, associé à un inspecteur général de discipline.

2- *Les pratiques pédagogiques :*

Faire piloter au plus près les nouvelles organisations pédagogiques (emplois du temps, constitution des groupes).

Ne pas s'en tenir à ces seuls aspects organisationnels et favoriser chez les différents intervenants la construction de nouvelles postures professionnelles.

Pour mettre en œuvre les axes du contrat, favoriser des actions à l'intérieur de chaque cours et de chaque discipline, sans privilégier uniquement des dispositifs originaux, exceptionnels, mettant en œuvre beaucoup de moyens, et demandant beaucoup d'intervenants.

Utiliser le conseil pédagogique, là où il existe et fonctionne, comme levier de changement pédagogique : que les professeurs référents y assistent et que ces conseils jouent le rôle fédérateur qu'on peut attendre dans la réflexion pédagogique partagée entre tous les enseignants du collège.

Inciter les professeurs référents à assister à quelques conseils des maîtres de cycle, en particulier de cycle 3.

Par des actions de formation, donner aux enseignants les moyens de se constituer une culture professionnelle commune pour dépasser le constat récurrent du manque de travail en équipe et de perspectives transdisciplinaires.

3. *L'individualisation des apprentissages et du parcours de l'élève :*

Construire une réflexion précise sur le concept d'individualisation des apprentissages, aider à sa mise en œuvre, en évitant de le vider de son contenu en le réduisant à un slogan.

Faciliter sur le terrain par le collège d'origine le suivi des élèves issus d'un RAR par :

- l'envoi des bulletins de notes,
- les contacts entre CPE des deux établissements,
- les contacts entre enseignants d'une même discipline (acquis du collège / attentes du lycée) autour d'élèves précis.

Deuxième partie : Pilotage académique, impulsion, suivi

Le pilotage du dossier RAR :

Revenir sur le choix systématique d'un IA-IPR comme responsable académique du dossier RAR. Selon les compétences locales, confier le pilotage du dossier RAR à un tandem IA-IPR / IA-DSDEN.

La co-présence de l'IEN et de l'IA-IPR référent dans les réseaux :

Accroître la collaboration des IEN et des IA-IPR autour d'objets de travail communs.

L'accompagnement par l'ensemble des inspecteurs :

Veiller à maintenir, au fil des années, un accompagnement des acteurs de terrain. Garder la mémoire écrite de cet accompagnement pour pallier les inconvénients entraînés par les changements de personnes (enseignants, personnels de direction, inspecteurs).

Étudier, réseau par réseau et non de façon statistique, les effets du mouvement des enseignants sur la continuité pédagogique. Associer l'IA-IPR référent d'un RAR à la réflexion de la GRH.

L'accompagnement de proximité

Fixer en début d'année (voire en juin de l'année précédente pour le premier trimestre de l'année en cours) le calendrier des réunions du comité exécutif, afin que chacun, Principal, IEN, IA-IPR référent, puisse y participer.

Organiser des réunions entre IEN, IA-IPR référent et professeurs référents pour assurer un suivi pédagogique de leurs missions (au minimum, une en début d'année pour définir les objectifs et les modalités de travail, une en fin de deuxième trimestre pour dresser un bilan d'étape).

Construire pour l'IA-IPR référent une vision pédagogique globale du réseau, au-delà des enseignants de sa propre discipline appartenant au collège,

- en suscitant une visite annuelle des autres IA-IPR de disciplines,
- en instituant des comptes-rendus de ces visites à destination de l'IA-IPR référent,
- en organisant pour l'IEN et pour l'IA-IPR référent des moments d'observation en commun dans chacun des deux cycles, afin qu'ils aient des objets de travail et de réflexion partagés.

Reconnaître dans la charge de travail des IA-IPR référents le poids de cette mission.

Reconnaître comme priorité pour tous les IA-IPR, et non seulement pour l'IA-IPR référent, l'animation pédagogique des RAR, de manière à ce que tous les enseignants rencontrent dans l'année, d'une façon ou d'une autre, leur inspecteur.

Favoriser la collaboration entre l'IEN et tel ou tel inspecteur de discipline en fonction des priorités du RAR

Déterminer un engagement d'une certaine durée dans la mission d'IA-IPR référent : puisque les changements de personnes, aux différents niveaux, sont importants dans les RAR, il importe que l'IA-IPR référent puisse assurer une certaine continuité dans la mémoire et l'animation du réseau.

Formaliser les liens entre l'IA-IPR référent et l'IA-DSDEN comme existe un lien entre le principal, l'IEN et l'IA-DSDEN.

Troisième partie : Questions d'évaluation

L'évaluation des résultats des élèves :

Analyser, dans chaque réseau, les résultats des élèves non pas en termes de moyennes mais de façon la plus individualisée possible.

L'évaluation des réseaux :

Concevoir des outils d'autoévaluation et d'évaluation externe clairement distincts selon leurs finalités :

- évaluer pour donner des moyens
- évaluer pour mobiliser les acteurs
- évaluer pour faire évoluer une organisation et des structures

Mutualiser les recherches académiques pour construire au plan national des outils d'autoévaluation et d'évaluation externe spécifiques aux RAR, rapidement opérationnels.

L'évaluation des enseignements et des enseignants :

Engager avec les corps d'inspection la construction d'une nouvelle professionnalité autour de la question de l'inspection dans un RAR.

Intégrer la question de l'évaluation des enseignements dans la réflexion actuelle sur l'évaluation des RAR comme dans celle de l'établissement en général.

ANNEXES

Annexe 1 – Liste des académies concernées par le questionnaire

Aix-Marseille
Besançon
Caen
Clermont-Ferrand
Corse
Créteil
Grenoble
La Réunion
Lyon
Montpellier
Nantes
Orléans – Tours
Paris
Reims
Rennes
Rouen
Strasbourg
Toulouse

Annexe 2 : Membres du groupe IG – RAR et inspecteurs généraux ayant contribué à l'enquête dans les académies

Anne Armand	(COAC académie de Créteil)
Jean-Pierre Barrué	
Viviane Bouysse	
Anne Burban	
Jean-Paul Delahaye	(COAC académie de Besançon)
Brigitte Doriath	(COAC académie de Montpellier)
Françoise Duchêne	(COAC académie de Corse)
Jean-Louis Durpaire	
Geneviève Gaillard	(COAC académie de Poitiers)
Alain Houchot	
Jean-Louis Michard	
Jean-Yves Moirin	
Raymond Nicodème	(COAC académie de Strasbourg)
Gilbert Pietryk	(COAC académie de Nice)
Jean-Louis Poirier	
Paul Raucy	(COAC académie d'Aix-Marseille)

Les membres du groupe IG-RAR ont été aidés dans leur recueil d'informations par les COAC IGEN et IGAENR suivants :

François Louis et Gérard Blanchard (Caen), Daniel Secrétan (Clermont-Ferrand), Martine Caffin (Paris), Christian Loarer (La Réunion), Dominique Rojat (Lyon), Jean-Claude Ravat (Orléans-Tours), Bruno Levallois et François Dotenwille (Rennes), Yves Poncelet (Rouen), Alain Séré (Toulouse).

Annexe 3 – Questionnaire proposé pour le recueil d'informations (novembre 2008)

1- Animation pédagogique des RAR

Rencontre avec le responsable du dossier RAR

- Identification (IPR dans les grosses académies, IAA ailleurs, IEN ?)
- Type d'actions menées (réunions, rédaction de notes, animations, actions sur le terrain)
- Niveau d'information à la date de la rencontre : que fait-on des moyens donnés pour l'animation des RAR ?
 - o Les professeurs référents (premier et second degré) sont-ils toujours « référents » ou ont-ils été assimilés à la dotation générale ?
 - o Les assistants pédagogiques (premier et second degré) sont-ils toujours des « assistants pédagogiques » ? Sait-on ce qu'ils font ?
- Relation avec la direction du personnel :
 - o Les professeurs référents sont-ils choisis en tant que tels ?
 - o Nomme-t-on en RAR des « bras cassés » ?
 - o Question du remplacement en RAR : y a-t-il une priorité pour les RAR ?

Rencontre avec des (les) IPR référents, des IEN et des (les) principaux concernés par les RAR

- Être IPR référent d'un RAR / avoir un RAR dans sa circonscription représente quelle charge de travail ?
 - o Nombre de visites dans l'année 07-08 et 06-07 (si possible)
 - o Nombre de participations aux comités exécutifs ?
 - o Nombre d'animations pédagogiques ?
 - o Nombre de visites et nombre d'inspections dans les écoles ?
 - o Nombre de réunions spécifiques d'inspecteurs sur ce thème ?
- Être principal d'un collège RAR représente quelle charge de travail ?
 - o Nombre de réunions spécifiques départementales ou académiques ?
 - o Temps consacrés aux comités exécutifs ?
 - o Nombre de visites d'inspecteur(s) dans l'année 07-08 et 06-07 (si possible)
- L'animation pédagogique dans les RAR influence-t-elle les pratiques pédagogiques quotidiennes ? (réponse des inspecteurs / des principaux)
- Quels liens se tissent entre professeurs référents (premier et second degré), professeurs principaux, conseils pédagogiques ?

L'accompagnement éducatif dans les RAR (questions destinées aux différents interlocuteurs)

- L'accompagnement éducatif est-il mis en place dans le collège, dans les écoles ? Comment ?
- Dans les écoles, les deux heures d'aide personnalisée sont-elles articulées avec l'accompagnement éducatif ?
- Y a-t-il un effet de superposition ou conflit d'intérêt entre l'accompagnement éducatif, les deux heures d'aide personnalisée, d'autres dispositifs comme « coup de pouce », aide aux devoirs, etc. ?

État des lieux des circonscriptions « RAR » (question destinée aux IEN comme aux autorités départementales ou académiques)

- Nombre de circonscriptions ayant un RAR ?
- Nombre de RAR par circonscription ?
- Nombre de maîtres en responsabilité pour l'IEN d'une circonscription ayant un / des RAR ?
- Turnover des IEN dans ces circonscriptions ?

2- Évaluation de l'établissement

- Qu'est-ce qu'évaluer un collège RAR, une école RAR, un RAR ?
 - o Dans les rapports d'inspection individuelle, la mention de l'environnement RAR est-elle présente ?
 - o La question de l'évaluation d'un enseignant dans un RAR s'est-elle posée aux inspecteurs ?
- Dans un RAR, y a-t-il des mesures particulières pour l'inspection des nouveaux personnels (professeurs référents) ?
 - o Qui les inspecte ?
 - o Dans quel cadre ?
 - o Avec quelles conséquences ?
- Le RAR induit-il chez les IPR et les IEN des modalités particulières d'inspection ?
 - o Choix d'un rythme particulier d'inspections ?
 - o Politique commune d'inspections (IPR des disciplines différentes) ?
 - o Inspections conjointes IPR / IEN ? (précisez dans quel degré)
 - o Mise en synergie entre inspections individuelles et d'autres types d'évaluation ?
 - o Échanges entre inspecteurs sur ces inspections en RAR ?
 - o Réunion « spécifique » ou « traditionnelle » avec le chef d'établissement ?
- Le RAR change-t-il le regard des inspecteurs sur l'établissement ?
 - o Prise de connaissance du contrat d'objectifs (du collège ? de l'école ? des écoles ? du RAR ?)
 - o L'inspection individuelle est-elle accompagnée, prolongée, par l'évaluation d'une équipe de discipline, de classe, de niveau ?

3- Implication des corps d'inspection dans l'accompagnement de proximité

(Questionnaire destiné également aux COAC des académies dans lesquelles les membres du groupe n'interviennent pas)

Informations statistiques

- Nombre de visites d'un IPR / d'un IEN dans un RAR sur années 07-08 et 06-07
- Nombre de participations aux comités exécutifs du RAR
- Nombre d'inspections réalisées dans un collège / une école de RAR années 07-08 et 06-07

NB. Préciser la façon dont la réponse est élaborée (à partir des comptes-rendus de comité exécutif, de comptes-rendus de visites, de bordereaux d'envois de rapports d'inspections, de déclarations).

Étude des documents académiques : place des RAR dans

- La note de rentrée du recteur
- Le projet académique
- Le projet annuel de performances
- Les lettres de rentrée des IPR, les notes de services de IEN
- Le site académique
- Des requêtes particulières (DPE, DOS ...)
- Le PTA

Rencontre :

- Activités de l'IPR chargé du dossier RAR / de l'IAA chargé du dossier RAR

4- Parcours de formation d'un élève de RAR

Du côté du collège :

- Sait-on ce que deviennent les élèves issus du collège ?
- Les a-t-on particulièrement préparés à la poursuite du parcours ?
- Les accompagne-t-on encore ?

Du côté du lycée (LEGT, LP) :

- Les élèves issus d'un RAR sont-ils particulièrement identifiés ?
- Leur propose-t-on particulièrement des aides ?
- Leurs résultats sont-ils particulièrement suivis ?
- Des liens sont-ils instaurés avec leurs enseignants de collège ?

Du côté du rectorat :

- Un suivi particulier des élèves issus de RAR est-il organisé ?
- Les élèves issus de RAR connaissent-ils des affectations particulières (établissement en dehors de la carte scolaire pour les mentions au brevet ? aide à l'obtention d'un vœu n° 1) ?

Préciser les raisons pour lesquelles l'enquête est menée dans ce collège, dans ce lycée.