

Inspection générale  
de l'éducation nationale

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

# La mise en œuvre du programme CLAIR

(collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et  
la réussite)

(année scolaire 2010-2011)

Note à monsieur le ministre  
de l'éducation nationale, de la jeunesse  
et de la vie associative





MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE

---

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

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

*Inspection générale  
de l'éducation nationale*

**LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME CLAIR**  
**(collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite)**  
***(année scolaire 2010-2011)***

**N° 2011-069**  
**Juin 2011**

***Jean-Paul PITTOORS***  
*Inspecteur général de l'administration  
de l'éducation nationale et de la recherche*

***Michel HAGNERELLE***  
*Inspecteur général de l'éducation nationale*



# SOMMAIRE

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>Préambule : l'expérimentation CLAIR 2010-2011, objectifs et contexte .....</b>	<b>2</b>
<b>1. La mise en place de l'expérimentation, constats et perspectives .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Un cadrage national volontaire, mais minimal, à la structuration graduelle .....</b>	<b>4</b>
1.1.1. <i>La circulaire du 7 juillet 2010, document fondateur du programme .....</i>	<i>4</i>
1.1.2. <i>Les informations complémentaires des réunions nationales .....</i>	<i>4</i>
1.1.3. <i>L'élaboration progressive de documents d'aide et d'accompagnement attendus .....</i>	<i>5</i>
1.1.4. <i>Un chargé de mission pour accompagner le développement du programme .....</i>	<i>5</i>
<b>1.2. Une déclinaison académique affirmée, mais prudente .....</b>	<b>6</b>
1.2.1. <i>Une mobilisation effective des acteurs académiques, dans un pilotage pragmatique .....</i>	<i>6</i>
1.2.2. <i>Un accompagnement académique qui se cherche .....</i>	<i>7</i>
1.2.3. <i>Des stratégies académiques diverses en matière d'allocation de moyens .....</i>	<i>8</i>
<b>1.3. Des situations d'établissement contrastées .....</b>	<b>9</b>
1.3.1. <i>Une sélection initiale hétérogène .....</i>	<i>9</i>
1.3.2. <i>Une évolution qui redonne des éléments de cohérence .....</i>	<i>10</i>
1.3.3. <i>Un pilotage largement dépendant de l'engagement et de l'habileté des personnels de direction .....</i>	<i>10</i>
1.3.4. <i>Un pilotage d'établissement « à vue » .....</i>	<i>11</i>
<b>2. L'expérimentation CLAIR, « laboratoire » pour le programme ECLAIR ? .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1. L'innovation pédagogique : un chantier central dont la relance est nécessaire .....</b>	<b>13</b>
2.1.1. <i>Une « valeur ajoutée pédagogique » limitée .....</i>	<i>13</i>
2.1.2. <i>Une mobilisation nécessaire pour un nouveau souffle pédagogique .....</i>	<i>17</i>
<b>2.2. L'innovation dans le champ de la vie scolaire : des avancées perceptibles .....</b>	<b>19</b>
2.2.1. <i>Une implantation progressive des préfets des études .....</i>	<i>19</i>
2.2.2. <i>Une prise en compte confortée de l'exigence de sécurisation .....</i>	<i>23</i>
<b>2.3. L'innovation dans le champ de la GRH : une réponse institutionnelle insuffisante qui a nourri inquiétudes et contestations .....</b>	<b>24</b>
2.3.1. <i>La circulaire du 7 juillet 2010 : un document d'orientation, source de controverses .....</i>	<i>24</i>
2.3.2. <i>Des stratégies diversifiées de « profilage » des postes vacants .....</i>	<i>26</i>
2.3.3. <i>L'insuffisance d'une réponse indemnitaire .....</i>	<i>26</i>
<b>Conclusions et préconisations .....</b>	<b>28</b>



## Introduction

Dans le cadre de la mission « d'accompagnement des réformes et de contrôle de leur application » dévolue aux inspections générales, le programme de travail, arrêté par la lettre du 7 septembre 2010 du ministre de l'éducation nationale et de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, les a invitées à procéder à un suivi de la mise en œuvre du programme « collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (CLAIR) expérimenté, à la rentrée 2010, dans 105 collèges et lycées de dix académies.

Cette mission a été confiée aux inspecteurs généraux, correspondants académiques des deux corps d'inspection (*Cf. annexe 1*), qui l'ont conduite sur la base d'un protocole commun d'intervention. Elle s'est développée à un double niveau : tout d'abord, celui des services académiques, ensuite celui des établissements. Les observations ont été réalisées principalement au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire, afin de laisser aux académies, ainsi qu'aux équipes d'établissement, le temps nécessaire à la mise en place du programme, et aussi de disposer de situations effectivement appréciables.

Deux axes d'investigation ont été développés. D'une part, les modalités de pilotage du dispositif, ainsi que l'efficience de ce pilotage académique et d'établissement ; d'autre part, l'analyse, dans les trois champs de l'innovation, des actions et de leur pertinence, ainsi que l'état de leur mise en œuvre. Les inspecteurs généraux ont ainsi été invités à identifier les réalisations, les difficultés rencontrées, les solutions apportées et les initiatives notables dans la perspective de l'extension du programme, en portant une attention particulière aux réussites constatées pour dégager les éléments qui les ont favorisées.

Outre les entretiens conduits auprès des responsables des dix académies engagées dans l'expérimentation, la présente note s'appuie sur les observations faites dans 32 collèges et lycées (*Cf. liste des établissements visités en annexe 2*). Dans plusieurs académies, le contexte de la préparation de la rentrée ou l'opposition même au programme CLAIR n'ont pas permis de procéder aux visites d'établissement prévues par les inspecteurs généraux.

Compte tenu de ces éléments, la présente note procèdera, tout d'abord, aux constats relatifs à la mise en place de l'expérimentation aux plans national et académique, ainsi que dans les établissements, en les mettant en perspective avec l'évolution du programme. Elle présentera, ensuite, les observations faites dans les établissements sur le cœur du dispositif, à savoir les trois champs de l'innovation, en relevant les éléments susceptibles de favoriser leur développement.

L'extension engagée du programme CLAIR a, en effet, conduit les auteurs à mettre en évidence les enseignements de cette année d'expérimentation qui pourront être utiles à la réalisation du programme ECLAIR.

# Préambule : l'expérimentation CLAIR 2010-2011, objectifs et contexte

Avant de développer les éléments de constats effectués par les inspecteurs généraux, un rapide historique du programme CLAIR permettra de mieux cerner le contexte de leur intervention dans les académies.

## Les états généraux de la sécurité à l'école

Le programme CLAIR a été annoncé par le ministre, le 8 avril 2010, dans son discours de clôture des états généraux de la sécurité à l'école (point 5 : « Engager des actions ciblées dans les établissements les plus exposés à la violence »). Il en définissait à la fois :

- l'objectif : « *substituer aux dispositifs existants une nouvelle cartographie des établissements rencontrant le plus de difficulté sur le front du climat et de la violence* », au moment où les contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) étaient appelés à être redéfinis et les réseaux ambition-réussite (RAR) évalués ;
- l'orientation : l'innovation dans le domaine pédagogique en laissant « *toute latitude aux équipes pédagogiques* » de recourir « *le plus largement possible aux expérimentations permises par la loi* », dans le domaine de la gestion des ressources humaines en permettant aux chefs d'établissement de choisir leurs équipes, dans le domaine de la vie scolaire en instituant un préfet des études ayant, à chaque niveau, l'entière responsabilité sur le plan pédagogique et éducatif ;
- le champ d'application : une expérimentation, dès la rentrée scolaire 2010, sur une centaine d'établissements, dans « *les académies les plus exposées aux phénomènes de violence* », avec une généralisation à la rentrée scolaire 2011 « *en étroite articulation avec la redéfinition de la carte de l'éducation prioritaire* ».

## Le choix des établissements

À cette fin, une note a été adressée, le 3 mai 2010, aux recteurs de dix académies pour les inviter à arrêter la liste des établissements, « *concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence* », qu'ils souhaitaient inscrire dans le programme. Deux éléments, à caractère indicatif, leur étaient présentés : un volume cible d'établissements établi sur la base d'indicateurs de travail de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), ainsi que des critères complémentaires.

105 établissements ont ainsi été proposés par les académies dont la liste a été publiée au BOEN n° 31 du 2 septembre 2010 :

	<i>Nombre d'EPLÉ CLAIR</i>	
<i>Collèges</i>	77	73,3 %
<i>Lycées</i>	11	10,5 %
<i>Lycées professionnels</i>	17	16,2 %
<i>Total</i>	<b>105</b>	

source : document DGESCO.

## **La circulaire du 7 juillet 2010**

La circulaire du 7 juillet 2010 relative à l'expérimentation du programme CLAIR pour l'année scolaire 2010-2011, publiée au BOEN du 22 juillet 2010, constitue pour les divers acteurs du système éducatif le document de référence pour la mise en œuvre du dispositif, puisqu'elle explicite à la fois ses orientations fondamentales et sa méthode.

La circulaire développe les objectifs pour la mise en place d'innovations dans trois champs, la pédagogie, la vie scolaire, les ressources humaines, et des préconisations spécifiques en matière de sécurité. Elle comporte, en outre, une annexe développée sur les missions et le profil du préfet des études.

En termes de méthode, la circulaire recommande de fonder la démarche sur un diagnostic préalable, d'identifier les expérimentations à mener avec les corps d'inspection et notamment un IA-IPR référent, de proposer des pistes d'action en nombre limité en mobilisant l'ensemble des équipes sur un projet et un contrat d'objectifs conclu avec l'académie.

## **Le référé devant le Conseil d'État**

Saisi d'une demande de suspension de l'exécution de la circulaire, le juge des référés a rejeté la requête (C.E., juge des référés, 25 octobre 2010) dans une décision qui constitue un quasi « mode d'emploi » de la circulaire. Ce jugement établit qu'en matière d'expérimentation, le texte doit être regardé comme fournissant une « boîte à outils », que les mesures annoncées en matière de GRH (durée de stabilisation, lettre de mission...) ont un caractère purement indicatif et que la fonction de préfet des études constitue une mission d'appui dans le respect des compétences des personnels d'enseignement et d'éducation.

C'est donc sur ces bases que s'est engagée dans les académies et les établissements la mise en œuvre du programme CLAIR.

Le déroulement de la mission des inspecteurs généraux s'est toutefois trouvé confronté à la montée en puissance très progressive du programme, dans ses diverses composantes, ce qui a réduit le champ utile d'observation. La mission a également évolué du fait de l'annonce, dans le courant de l'année scolaire, d'une extension du programme, sous la forme du programme ECLAIR (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite), parallèlement à la nomination d'un chargé de mission ministériel.

## **1. La mise en place de l'expérimentation, constats et perspectives**

Aux trois niveaux de l'action institutionnelle (administration centrale, académies, établissements), la mise en œuvre du nouveau programme a été conduite dans un contexte d'urgence et de tensions localisées où la détermination des acteurs n'a pas toujours suffi à compenser l'insuffisance initiale d'éléments de cadrage.

## **1.1. Un cadrage national volontaire, mais minimal, à la structuration graduelle**

Parallèlement à la sélection par les académies des établissements inscrits dans le programme CLAIR, la nécessité d'engager l'expérimentation à la rentrée scolaire 2010 a conduit l'administration centrale à ne procéder qu'à un cadrage initial limité avec une mise au point progressive d'éléments d'accompagnement, dans la perspective d'une extension annoncée.

### ***1.1.1. La circulaire du 7 juillet 2010, document fondateur du programme***

Bien que des réunions d'information aient été tenues par la plupart des recteurs dès le mois de juin ou le début du mois de juillet 2010 pour des échanges sur les grandes orientations du programme, la circulaire précitée du 7 juillet 2010 a été, jusqu'à la rentrée scolaire, la référence essentielle des académies et de la communauté scolaire.

Elle constitue le texte d'orientation majeur, expliquant les objectifs du programme et donnant des éléments pour sa déclinaison en académie et dans les établissements, en matière d'innovation pédagogique (champs et exemples pour l'expérimentation) et dans le domaine de la vie scolaire (préfet des études). En ce qui concerne les ressources humaines qui sont, nous le verrons, avec le préfet des études, le point principal de questionnement des personnels, la circulaire appelait des compléments d'information pour une mise en œuvre opérationnelle.

Elle marque, aussi, un renversement des facteurs. Si la cible reste fondée sur les difficultés d'ordre sécuritaire, les axes d'action sont prioritairement pédagogiques et éducatifs.

À bien des égards, le texte a été ressenti comme hybride entre un volontarisme affiché pour l'expérimentation, le souci de susciter l'initiative des équipes et le caractère non normatif du document. Plusieurs éléments ont contribué à altérer sa perception, notamment des formulations controversées (sur l'adhésion des personnels au nouveau projet) ou à effet dissuasif (annexe énumérative des missions des préfets des études).

### ***1.1.2. Les informations complémentaires des réunions nationales***

Plusieurs manifestations sont venues compléter et expliciter la démarche, principalement les interventions du ministre et du directeur général de l'enseignement scolaire, le 21 septembre 2010<sup>1</sup>, puis les deux réunions thématiques tenues à l'ESEN, en novembre 2010 sur l'action pédagogique et éducative, puis en janvier 2011 sur la GRH, pour les dix académies engagées dans le programme CLAIR<sup>2</sup>.

D'une manière générale, les responsables académiques et chefs d'établissement rencontrés par les inspecteurs généraux les ont jugées utiles à la mobilisation et aux échanges de pratiques, mais en ont retiré une certaine frustration, faute de réponses précises aux questionnements en matière de GRH qui représentaient l'essentiel des interrogations des équipes pédagogiques et éducatives.

---

<sup>1</sup> Devant les responsables académiques du programme et les chefs d'établissement concernés.

<sup>2</sup> Une 3<sup>ème</sup> réunion s'est tenue, les 28 et 29 mars 2011, sur le thème de la « contractualisation CLAIR » dans la perspective de l'extension du programme.

### ***1.1.3. L'élaboration progressive de documents d'aide et d'accompagnement attendus***

Si la méthode empirique qui a prévalu a posé problème aux responsables académiques et à ceux des établissements, l'administration centrale a néanmoins mis à profit cette année d'expérimentation pour élaborer des éléments qui veulent apporter des réponses aux difficultés relevées et donner des perspectives pour l'extension du programme :

- un *document d'aide au pilotage de l'établissement* a d'ores et déjà été mis à la disposition des équipes de direction<sup>3</sup> ; compte tenu des dates de leurs visites en établissement, il n'a cependant pas été possible aux inspecteurs généraux de constater le degré d'utilisation de cet outil et son efficacité ;
- un *vade-mecum*, consacré au programme ECLAIR, destiné aux équipes académiques, vient aussi de leur être adressé. Il sera utile de vérifier auprès des responsables académiques dans quelle mesure ce document a représenté une aide efficace au pilotage. On se limitera ici à constater que sa structure même<sup>4</sup> ne traduit pas directement la priorité absolue de la circulaire du 7 juillet 2010, à savoir le développement de l'innovation dans les trois champs de l'expérimentation ;
- *cinq guides ou livrets d'accompagnement*, mis au point dans le cadre des groupes de travail ministériels (préfet des études, innovation et expérimentation, collaborations inter degrés, élèves aux comportements difficiles, sécurité des établissements) doivent être diffusés pour la rentrée scolaire 2011.

Cette démarche volontaire, activement pilotée par la DGESCO, avec la participation d'acteurs des académies, se propose ainsi de construire les outils et documents d'aide et d'accompagnement qui ont fait jusqu'alors particulièrement défaut.

### ***1.1.4. Un chargé de mission pour accompagner le développement du programme***

Dès le mois de décembre 2010, un chargé de mission, le recteur Christian Nique, a également été désigné pour accompagner le développement du programme avec pour objectifs de réorganiser progressivement le paysage de l'éducation prioritaire, d'amener l'éducation prioritaire à proposer des solutions adaptées et de promouvoir des mesures novatrices en matière de ressources humaines, de pédagogie et de vie scolaire.

*Au-delà du volontarisme exprimé par la circulaire, la lente construction des éléments de cadrage a certes laissé une marge d'initiative aux académies et aux établissements. Cette démarche, qui s'inscrivait dans la logique d'une année d'expérimentation, a cependant suscité de la part des divers acteurs moins d'initiative que d'expectative.*

*Il est à souhaiter que les documents d'accompagnement actuellement élaborés répondent aux multiples questions exprimées par les différents acteurs, en particulier ceux qui vont entrer dans le programme à la prochaine rentrée.*

---

<sup>3</sup> Cette version initiale est appelée à évoluer, au besoin, en fonction des observations qui seraient faites par les utilisateurs.

<sup>4</sup> À savoir ses trois parties : « principes structurants », « une transmission des savoirs réussie » et « un climat scolaire favorable ».

## 1.2. Une déclinaison académique affirmée, mais prudente

Pour conduire la mise en œuvre du programme, les académies ont dû prendre en compte ce cadrage national peu formalisé et des situations d'établissement complexes, parfois tendues.

### 1.2.1. *Une mobilisation effective des acteurs académiques, dans un pilotage pragmatique*

La plupart des recteurs se sont personnellement impliqués dans le pilotage du dispositif CLAIR en réunissant les chefs d'établissement concernés, souvent dès juin ou juillet 2010. Si le relais de l'animation du réseau a ensuite été pris par les coordonnateurs académiques, sous des formes plus ou moins affirmées, un comité de pilotage, une équipe académique de suivi ou un groupe de travail spécifique ont été généralement constitués en appui.

Ce pilotage s'est parfois même traduit par une présence active dans les établissements, soit du recteur, soit de l'IA-DSDEN, pour expliquer le programme et soutenir les équipes de direction.

La fonction de coordonnateur académique a, le plus souvent, été confiée à un IA-IPR (quatre EVS et quatre disciplinaires). Les académies de Lille et de Toulouse font exception en ayant confié la responsabilité à un IA (DSDEN de Haute-Garonne ou adjoint dans le Pas-de-Calais).

À la rentrée scolaire 2011, le recentrage du programme autour de l'éducation prioritaire conduira nécessairement, dans nombre d'académies, à une refonte de ce dispositif de suivi et d'animation.

Les responsables académiques se sont résolument engagés dans la mise en œuvre du programme ; la montée en charge n'en a pas moins été progressive et ne s'est pas accompagnée d'un calendrier contraignant pour les établissements.

Dans un contexte d'opposition syndicale parfois vive, la prudence a également prévalu dans les contenus. En l'absence d'éléments nationaux, autres que les termes de la circulaire du 7 juillet 2010, des interventions à l'ESEN ou en réunion des recteurs, il a été difficile pour les responsables académiques de prendre l'initiative de la communication. Celle-ci a d'ailleurs été essentiellement orale<sup>5</sup>, le message académique reprenant et développant, auprès des coordonnateurs et des chefs d'établissement, les éléments de la circulaire et les informations verbales complémentaires.

Plusieurs responsables académiques se sont notamment sentis démunis pour répondre aux nombreuses interrogations pratiques des personnels en matière de GRH. Le déficit d'information n'a pas été l'apanage des directions d'établissement : « *nous aussi, on était mal* » souligne crûment un inspecteur-référent en charge d'un collège particulièrement opposé au programme. Les visites des inspecteurs généraux attestent, en effet, d'une attente demeurée insatisfaite. Quoi qu'il en soit des informations données aux académies, il faut reconnaître que les réponses n'ont pas été à la hauteur des questionnements des directions, comme des personnels enseignants ou d'éducation.

---

<sup>5</sup> Les seules instructions écrites évoquées par les correspondants académiques sont liées aux dispositions particulières à prendre dans le cadre de la phase intra-académique du mouvement national ou dans le cadre des mouvements académiques.

## **1.2.2. Un accompagnement académique qui se cherche**

### **L'inégale implication des corps d'inspection pédagogique**

Dans tous les établissements, les recteurs ont effectivement désigné un IA-IPR ou IEN référent<sup>6</sup> ; il s'est agi, le plus souvent, de l'inspecteur déjà chargé du suivi de l'établissement, notamment pour les collèges en réseau ambition-réussite et les lycées professionnels.

Leur positionnement s'est toutefois avéré équivoque et leur engagement inégal. Deux explications peuvent être avancées. Tout d'abord, le souci des académies d'accompagner le travail des équipes et non de s'y substituer<sup>7</sup>, ce qui a parfois été perçu par les établissements comme une mise en retrait ; pour autant, les chefs d'établissement rencontrés témoignent du rôle actif et utile joué par les inspecteurs pédagogiques lorsqu'ils ont été sollicités, ce qui n'a pas toujours été le cas. Mais, d'autre part, certains inspecteurs ont aussi éprouvé quelques difficultés à s'inscrire dans ce rôle d'accompagnement ou de conseil et se sont, dès lors, peu impliqués.

En complément de l'action des inspecteurs-référents, certaines académies ont demandé aux IA-IPR-EVS un accompagnement particulier des établissements CLAIR, notamment pour suivre la mise en place des préfets des études et leur articulation avec les CPE.

Les inspecteurs-référents sont essentiellement intervenus comme personnes ressources, comme consultants sollicités pour aider à analyser la situation, l'inscrire dans la globalité de l'établissement et du système éducatif, aider à construire et suivre un projet ou organiser une formation ; ils ont aussi constitué une interface entre l'établissement et les différentes instances académiques. Peu d'académies ont cependant cadré par un texte conséquent l'intervention des inspecteurs-référents ; on citera néanmoins le cahier des charges établi par l'académie de Lyon.

Par ailleurs, les inspecteurs pédagogiques, autres que les inspecteurs-référents, n'ont pas été spécialement mobilisés pour épauler les établissements CLAIR sur le chantier de l'innovation pédagogique.

*Un renforcement de l'accompagnement pédagogique et éducatif apparaît nécessaire qu'il s'agisse du rôle de l'inspecteur-référent ou de la présence plus affirmée et organisée des corps d'inspection pédagogiques.*

### **L'absence d'outils académiques de suivi et d'accompagnement**

Les correspondants académiques des inspections générales ne font pas état d'outils particuliers de suivi ou d'accompagnement à la mise en œuvre du programme CLAIR. Cette situation est expliquée par le caractère souvent hétérogène des établissements jusqu'alors inscrits dans le dispositif, les incertitudes sur le champ de son développement, le cadrage national limité pour cette année expérimentale et le caractère très graduel de sa mise en œuvre.

---

<sup>6</sup> À noter que l'académie de Strasbourg a fait le choix de référents nommés en binôme pour chaque EPLE, afin de s'assurer d'un suivi tout au long de l'année et de répartir la charge.

<sup>7</sup> Les correspondants académiques de Rouen indiquent ainsi que « le discours académique consiste à dire que les établissements sont autonomes, le rectorat donnant la "boîte à outils", mais pas les directives concernant les projets pédagogiques ».

On relèvera donc l'initiative de l'académie de Versailles qui a inséré sur le site du rectorat une plate-forme collective de suivi, avec des autorisations d'accès diversifiées pour les coordonnateurs, les inspecteurs-référents et les chefs d'établissement CLAIR, ce qui a permis de déposer des documents et d'échanger les expériences.

Dans plusieurs autres académies, des groupes de travail thématiques, sur le préfet des études notamment, ou d'échange de pratiques, ont accompagné le développement du programme.

*Le recentrage du programme sur l'éducation prioritaire devrait faciliter le développement d'outils d'accompagnement des équipes en adaptant et en déployant les produits préexistants dans les académies.*

### **1.2.3. Des stratégies académiques diverses en matière d'allocation de moyens**

Il faut d'emblée rappeler la disparité des moyens pédagogiques et éducatifs des établissements engagés, à la rentrée scolaire 2010, dans le programme CLAIR, situation qui n'a pas été sans influence sur son développement.

En effet, sur les 77 collèges ainsi labellisés, 67 relevaient de l'éducation prioritaire, dont 49 inscrits en RAR (47 % des établissements CLAIR) ; ils disposaient, à ce titre, de moyens spécifiques (professeurs-référents, assistants pédagogiques, médiateurs de réussite scolaire), donc de marges de gestion et, généralement, d'une attention particulière dans l'attribution des moyens d'enseignement et d'éducation. Tel n'était pas le cas, sauf situation particulière, des autres collèges et des lycées ou lycées professionnels. Pour autant, certains de ces établissements, visités par les inspecteurs généraux, disposaient, aux dires mêmes de leur direction, de moyens d'enseignement conséquents.

Dans ce contexte, les politiques académiques ont été contrastées.

S'agissant de mesures propres au programme CLAIR, certaines académies ont écarté tout octroi de moyens supplémentaires (Lyon, Montpellier), même si ce principe a pu connaître des exceptions (Créteil) ; d'autres académies ont, en revanche, attribué à chaque établissement une dotation spécifique, d'inégale ampleur, soit en poste (1 ETP par collège à Lille), soit en HSA (Amiens, Rouen).

Il en est de même pour les moyens d'enseignement. Plusieurs académies ont, de fait, « sanctuarisé » ces établissements (Amiens, Créteil pour les collèges, Lyon, Rouen), alors que d'autres n'ont pas distingué ceux-ci, procédant, le cas échéant, à des retraits de moyens (Strasbourg, Toulouse, Versailles), ce qui n'a pas manqué de susciter une forte incompréhension et la manifestation d'oppositions. Sauf exception, les moyens spécifiques RAR n'ont cependant pas été affectés.

La contraction du financement des contrats aidés et la priorité donnée à leur maintien pour l'application de la loi sur le handicap a aussi amené certaines académies à ne pas reconduire des médiateurs de réussite scolaire exerçant dans un établissement CLAIR. Cette mesure a été d'autant plus mal vécue qu'elle est apparue en contradiction avec les objectifs mêmes du programme.

L'extension du programme à la plupart des collèges RAR et la réduction des moyens d'enseignement changent la donne à la rentrée scolaire 2011.

*Aussi serait-il souhaitable, pour favoriser le développement du programme ECLAIR :*

- *d'une manière générale, de donner la priorité à l'implantation des préfets des études et au maintien des contrats aidés consacrés à la vie scolaire ;*
- *d'inscrire dans les dispositifs contractuels, notamment ceux des collèges en RAR ou en RRS (réseaux de réussite scolaire), les objectifs du programme et, au besoin, après analyse de leur utilisation pédagogique et éducative, reconfigurer les moyens spécifiques RAR, notamment pour asseoir la fonction de préfet des études.*

### **1.3. Des situations d'établissement contrastées**

Les visites opérées par les inspecteurs généraux témoignent du rôle déterminant des équipes de direction pour la mise en œuvre du programme CLAIR dans un contexte souvent de scepticisme, parfois même d'hostilité.

#### **1.3.1. Une sélection initiale hétérogène**

Invitées à désigner des établissements « *concentrant le plus de difficulté en matière de climat scolaire et de violence* » (Cf. note ministérielle du 3 mai 2010 : suites des états généraux de la sécurité à l'école – mise en œuvre du programme CLAIR »), les académies ont procédé à une sélection de collèges et de lycées.

Si l'on fait exception de l'académie de Lille où le choix de ne retenir que des collèges a été délibéré, les neuf autres académies ont désigné des collèges, des lycées et/ou des lycées professionnels. Outre les indicateurs de travail ministériels, des données locales ont été prises en compte en complément.

Les choix académiques ont été effectués dans l'urgence, en liaison avec les IA-DSDEN. Les IA-IPR-EVS, pourtant au contact régulier des établissements, n'ont que rarement été associés à la démarche ; certains se sont même étonnés des choix effectués, non pour leur pertinence, mais pour la priorité qui leur a été donnée.

Si quelques chefs d'établissement ont spontanément manifesté leur intérêt pour le programme ou adhéré à une proposition académique, la plupart d'entre eux ont été informés du choix académique, une fois celui-ci arrêté.

Pour les collèges, qui représentent 73 % des établissements inscrits dans le programme, la grande majorité d'entre eux (67 sur 77) relevaient déjà de l'éducation prioritaire. Pour effectuer leur choix, certaines académies ont privilégié les collèges dotés d'équipes au dynamisme affirmé ; d'autres ont complété, à la marge, la carte de l'éducation prioritaire.

Pour les lycées et les lycées professionnels, les choix ont été plus circonstanciels et la prise en compte des données de climat et de violence scolaire plus prégnante que pour les collèges. Cette approche, comparable à celle qui avait prévalu en 1993 pour les « établissements sensibles », présente le risque de survaloriser, parfois, des situations conjoncturelles, par nature évolutives.

Au total, dans beaucoup d'académies, comme le résumant les inspectrices générales, correspondantes de l'académie de Lyon, ce label CLAIR initial: « *sans grande lisibilité par rapport au classement RAR, se superpose à des classements antérieurs (zone violence, zone sensible, par exemple) et combine des dispositions propres à d'autres modalités d'aide aux publics en difficulté : cordées de la réussite, réussite scolaire au lycée, internat d'excellence, lutte contre le décrochage scolaire, actions inscrites dans le projet Hirsch... Le moins que l'on puisse dire est que le paysage a été complexe* ».

### **1.3.2. Une évolution qui redonne des éléments de cohérence**

Dès le mois de janvier 2011, le programme CLAIR a donné lieu à l'annonce d'une double évolution : une extension aux collèges en réseau ambition-réussite, ces établissements ayant « *naturellement vocation à entrer dans le programme* », et un élargissement aux écoles primaires situées dans le secteur correspondant (Cf. lettre DGESCO aux recteurs du 13 janvier 2011).

Compte tenu des propositions académiques, à la rentrée scolaire 2011, le programme ECLAIR sera implanté dans 325 établissements :

	<i>Nb EPLE ECLAIR</i>	<i>RAR</i>	<i>RRS</i>
<i>Collèges</i>	297	245	36
<i>Lycées</i>	11	-	-
<i>Lycées professionnels</i>	17	-	-
<b>Total</b>	<b>325</b>	<b>245</b>	<b>36</b>

source : document DGESCO.

Cette évolution marque une double réorientation du programme : une concentration sur l'éducation prioritaire, qui représentera désormais 86 % des établissements concernés, et le retour à une logique de réseau.

*Le recentrage sur l'éducation prioritaire donnera au programme la cohérence qui lui faisait défaut, tout en recadrant la politique de l'éducation prioritaire sur son cœur de cible, les réseaux ambition réussite, en les dotant de nouveaux outils ( préfets des études, postes à profil etc.) et en y relançant la dynamique pédagogique et éducative.*

*Cette évolution pose le problème de la coexistence d'une politique initiale d'établissement avec la logique de réseau qui prévaut désormais. Dès lors, la situation des 28 lycées et lycées professionnels toujours inscrits dans le programme méritera réflexion, à court ou moyen terme.*

### **1.3.3. Un pilotage largement dépendant de l'engagement et de l'habileté des personnels de direction**

La qualité des personnels de direction a été mise à rude épreuve et l'on mesure ici l'importance du choix de leur affectation. À la rentrée scolaire 2010, la désignation des établissements CLAIR, postérieure au mouvement, n'a pas permis de prendre en compte cette donnée nouvelle dans les propositions académiques. De ce fait, la situation s'est avérée très inégale.

Dans nombre d'établissements ainsi labellisés, la direction a été partiellement, voire totalement renouvelée (académies de Créteil et de Rouen, notamment) ; les personnels de direction concernés ont témoigné, pour le moins, de leur surprise voire de leur désarroi. Pour

autant, la plupart d'entre eux se sont attachés à inscrire le programme dans l'action de leur nouvel établissement face à une communauté scolaire en questionnement, sinon en opposition frontale.

La décision a été manifestement moins complexe à assumer pour celles et ceux qui étaient déjà en fonction, même si le contexte n'était pas nécessairement *a priori* toujours plus favorable. Leur connaissance de l'établissement a généralement permis de dépasser les oppositions de principe en confortant des orientations souvent engagées et faisant déjà consensus.

Les chefs d'établissement se sont très souvent impliqués personnellement en s'appuyant sur l'existant pour faire accepter par leurs équipes le dispositif CLAIR ; leur engagement a représenté l'un des facteurs importants de la mise en œuvre du dispositif.

L'accompagnement académique n'a pas fait défaut. Comme indiqué précédemment, les recteurs ont rapidement et régulièrement réuni les chefs d'établissement, le relais étant, au besoin, assuré par les IA-DSDEN, dans plusieurs académies : « *on nous a mis sous pression, mais on nous a accompagnés* » note ainsi un « nouveau » chef d'établissement. Mais beaucoup soulignent qu'au-delà de paroles, utiles, d'explication et d'apaisement, peu de réponses précises ont été apportées sur les questions faisant débat dans leurs établissements.

Pour la rentrée scolaire 2011, l'entrée de la plupart des collèges RAR dans le dispositif ECLAIR, annoncé avant la conclusion du mouvement des personnels de direction, a permis d'éviter des « choix à l'aveugle », tant pour les académies que pour les personnels.

*La stabilité et l'engagement des personnels de direction sont une donnée majeure de la réussite du programme ; il est donc essentiel que l'appréciation des recteurs soit un élément déterminant du choix des chefs d'établissement concernés, ainsi que de leurs adjoints.*

#### **1.3.4. Un pilotage d'établissement « à vue »**

##### **Une information minimale des chefs établissement**

La publication de la circulaire du 7 juillet 2010, les interventions du ministre et du directeur général de l'enseignement scolaire, lors de la réunion du 21 septembre 2010 ont été les références majeures des chefs d'établissement pour la mise en œuvre du programme CLAIR.

Au-delà de la difficile compréhension de ce que le programme CLAIR apportait de plus par rapport aux RAR, les formulations de la circulaire avec le terme de « préfet des études », l'énumération de ses missions, l'éventualité de mutation « forcée », n'ont guère aidé et ont même parfois été jugées contre-productives. Mais, surtout, beaucoup de chefs d'établissement auraient souhaité disposer de davantage d'éléments d'information pour pouvoir anticiper ; ils ont souvent eu l'impression « *d'apprendre en marchant* », comme le dit l'un d'eux. Et, comme indiqué précédemment, les académies n'étaient guère en mesure de leur apporter les compléments d'information indispensables.

Comme l'indiquent les inspecteurs généraux, correspondants de l'académie de Rouen : « *il paraît donc indispensable pour le développement ultérieur du programme CLAIR que des règles du jeu plus précises soient édictées ... dans les trois champs prévus par la circulaire du 7 juillet 2010* ». Ils soulignent qu'il n'est plus possible de « *réagir au fur et à mesure que les*

*problèmes se découvrent, au risque de briser les dynamiques qui peuvent se mettre en place dans les établissements et de décourager les bonnes volontés ».*

### **Un climat interne difficile**

En règle générale, l'information de la communauté éducative de chaque établissement sur l'intégration de celui-ci dans le programme a été officiellement faite lors des réunions de prérentrée, puis à l'occasion du premier conseil d'administration de la nouvelle année scolaire.

Une fois la part faite de la contestation de principe, plus ou moins affirmée selon les établissements, cette désignation a suscité nombre d'interrogations. Deux domaines ont cristallisé le débat interne : le rôle et le positionnement du préfet des études, les mesures de GRH (durée de stabilisation, lettre de mission, profilage des postes...). L'action pédagogique, déjà au cœur de la politique des « réseaux ambition réussite », avec un inégal succès, a suscité moins de controverses et les directions se sont souvent appuyées sur les acquis dans ce domaine pour « vendre » le programme CLAIR ; l'antériorité de « la culture ambition-reussite » a facilité l'adaptation au programme pour les collèges ainsi labellisés.

À défaut d'éléments officiels d'accompagnement, nombre d'établissements ont été amenés à construire leurs propres outils de pilotage interne et leur propre argumentaire pour expliquer la circulaire du 7 juillet 2010, à partir d'éléments recueillis lors des réunions nationales ou académiques ou récupérés sur Eduscol. Il n'est pas inexact de considérer, comme l'a exprimé un principal rencontré, que les chefs d'établissement ont été « *délaissés en termes de communication* ».

La plupart des établissements étant engagés dans des dispositifs contractuels (contrats des RAR ou des RRS, contrats d'objectifs académiques), la mise en œuvre du programme CLAIR a rarement donné lieu à l'élaboration d'un diagnostic, d'un projet et d'un contrat spécifiques, comme recommandé par la circulaire ministérielle.

Même si les tensions initiales, parfois fortes, semblent désormais moins marquées, dans plusieurs académies, un nombre significatif d'établissements n'ont encore pas mis en œuvre les mesures emblématiques du programme. D'autres y parviennent progressivement au prix d'une grande discrétion dans l'affichage de ces mesures.

Cette opposition ou cette réticence n'ont pu être que confortées, et parfois réactivées, par le télescopage avec l'annonce de l'allocation des moyens d'enseignement pour la rentrée scolaire 2011 dans les académies qui n'ont pas « sanctuarisé » les établissements CLAIR.

\* \* \* \* \*

*Les difficultés constatées par les inspecteurs généraux dans les académies et dans les établissements doivent beaucoup à une mise en œuvre rapide qui n'a pas permis de construire les éléments d'accompagnement correspondants et de répondre utilement à une inquiétude diffuse en matière de GRH. Elles s'expliquent aussi par la volonté de laisser les acteurs locaux se saisir des marges d'initiative offertes par le programme.*

\* \* \* \* \*

## **2. L'expérimentation CLAIR, « laboratoire » pour le programme ECLAIR ?**

À la différence de la circulaire du 30 mars 2006<sup>8</sup> qui posait déjà les principes essentiels pour une relance de l'éducation prioritaire, la circulaire du 7 juillet 2010 centre explicitement l'expérimentation CLAIR sur l'innovation. Celle-ci s'inscrit dans trois champs : la pédagogie, la vie scolaire, les ressources humaines.

Les observations des inspections générales ont donc porté sur ces trois champs, en s'interrogeant, pour chacun d'eux, sur l'émergence, ou non, de leviers et de dynamiques novatrices susceptibles de servir de points d'appui au programme ECLAIR, dès la rentrée scolaire 2011.

### **2.1. L'innovation pédagogique : un chantier central dont la relance est nécessaire**

En plaçant la pédagogie en première place parmi les champs d'innovation dans la circulaire de juillet 2010, le ministère de l'éducation nationale manifeste explicitement sa volonté d'en faire le levier prioritaire de l'expérimentation CLAIR ; ce choix relève d'une logique certaine, dès lors que l'objectif final est une avancée significative des progrès des élèves et de leurs résultats scolaires.

Dans cette perspective, les deux autres champs d'innovation, la vie scolaire et les ressources humaines, doivent favoriser l'émergence des innovations pédagogiques et éducatives. Pourtant, étant donné les interrogations et les débats qu'ils ont suscités au cours de l'année, ils ont souvent occulté le volet pédagogique de l'expérimentation CLAIR.

#### **2.1.1. Une « valeur ajoutée pédagogique » limitée**

##### **Une capitalisation des acquis pédagogiques des RAR, sans dynamique supplémentaire probante**

Une enquête de la DGESCO, datée de mars 2011, indique que « quatre CLAIR sur cinq mènent une ou plusieurs expérimentations ou innovations au cours de l'année scolaire 2010/2011. Les deux tiers des CLAIR ont engagé de nouvelles expérimentations ou innovations. Plus d'un cinquième des CLAIR ont initié cette année des expérimentations ou des innovations alors qu'ils n'en avaient pas auparavant »<sup>9</sup>.

Cette enquête, fondée sur les déclarations des établissements, mériterait d'être prolongée et approfondie pour mieux mesurer le nombre réel de projets, mais surtout leurs modalités de mise en œuvre et leur impact. Se pose en particulier la question des réalités que recouvrent les termes « d'expérimentation » et « d'innovation ». Cependant, elle donne une idée de l'engagement des équipes, au cours des dernières années, dans la recherche de solutions aux

---

<sup>8</sup> Cf. circulaire n° 058 du 30 mars 2006 : principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire.

<sup>9</sup> Cf. synthèse DGESCO de l'enquête de mars 2011 sur l'expérimentation 2010-2011.

problèmes rencontrés ; elle témoigne, aussi, comme les inspecteurs généraux le font remarquer à propos de l'académie de Toulouse, de ce que « *les établissements ont, plus ou moins, développé une certaine culture de l'innovation* ».

Pourtant, si dans un certain nombre d'académies et d'établissements, le programme CLAIR a pu être l'occasion d'une véritable réflexion et a pu être à l'origine d'une relance des expérimentations et des innovations, les observations des inspecteurs généraux montrent que, dans la grande majorité des cas, les actions mentionnées préexistaient. Dans la réalité, les initiatives nouvelles restent modestes.

Bien évidemment, cela n'enlève rien à l'intérêt d'un certain nombre de projets pour lesquels les inspecteurs généraux ont pu mesurer le degré d'implication des équipes et aussi la portée, comme le montrent leurs observations rapportées ci-après :

- Dans l'académie de Lyon : « *en termes d'innovation, les enseignants rencontrés se montrent curieux : qu'est-ce qu'innover ? À quelles conditions peut-on proposer des expérimentations ? Sur quoi peuvent-elles porter ? Peut-on déstructurer l'emploi du temps hebdomadaire ? Mais ils ne donnent pas l'impression d'être suffisamment avancés dans leur réflexion pour formuler des propositions autrement qu'à titre personnel* ».
- Dans l'académie d'Aix-Marseille : « *le recteur a mis en avant l'innovation pédagogique comme orientation privilégiée. Même si, au niveau des établissements, la tendance est de s'inscrire dans la continuité de l'existant, il a ouvert plusieurs pistes : l'aménagement des rythmes scolaires – en particulier la modification de l'amplitude de la séance qui, ramenée à 45 minutes, doit permettre de dégager 27 heures pour des actions d'aide restant à définir. Le recteur a mis très tôt l'accent sur la nécessité d'engager, au niveau des établissements, une réflexion collective sur l'innovation pédagogique, telle qu'elle est prévue par l'article 34 (loi du 23 avril 2005). Les autorités académiques rappellent qu'il ne s'agit pas d'innover pour innover et soulignent que le programme CLAIR n'est pas un programme clés en main, mais plutôt une « boîte à outils ». Il est saisi par les chefs d'établissements comme un moyen de recentrer et de relancer la réflexion collective autour de l'innovation pédagogique. Dans les collèges (RAR sauf un), cette dimension est perçue comme essentielle* ».

Cependant, les inspecteurs généraux notent qu'ils n'ont « *pas constaté que la mise en place du programme CLAIR ait véritablement fait franchir un seuil qualitatif à l'innovation pédagogique* ».

- Dans l'académie d'Amiens : « *il n'y pas eu d'enclenchement majeur quant aux innovations pédagogiques. Ce qui existait a duré* ».
- Dans l'académie de Strasbourg : « *la quasi-totalité des actions, expérimentations et innovations présentées dans le cadre du programme CLAIR préexistait à sa mise en place ; le programme leur a apporté au mieux une labellisation, une reconnaissance académique* ».
- Dans l'académie de Montpellier : « *l'innovation pédagogique reste marginale en termes d'élèves concernés ou d'objectifs des projets, sauf au collège XXX où l'allongement des séquences représente une évolution très intéressante. Parfois, il ne s'agit que de la prolongation de ce qui se faisait avant, éventuellement sous une autre appellation. Les projets examinés n'émanent pas stricto sensu des équipes* ».

*enseignantes, mais plutôt de l'équipe de direction qui, avec plus ou moins d'adresse, s'efforce de reprendre des éléments de leur projet d'établissement pour les présenter comme des innovations ».*

- Dans l'académie de Créteil : *« peu nombreux sont les établissements CLAIR faisant état de projets à caractère expérimental dans le cadre de l'article 34 de la loi. Les établissements font plus souvent état de projets, présentés comme innovants, mais la plupart d'entre eux étaient engagés ou en gestation antérieurement au programme CLAIR. Cependant, ils s'inscrivent dans sa logique et ce label a permis aux directions de crédibiliser la démarche et de relancer la réflexion interne.*

### **Des projets qui restent hétérogènes et peu portés sur les enseignements eux-mêmes**

L'enquête de la DGESCO s'est aussi intéressée aux projets engagés dans les 105 établissements CLAIR, en procédant à leur recensement par thèmes. Le tableau ci-dessous indique ainsi le pourcentage d'établissements ayant déclaré conduire des expérimentations ou des innovations pour chacun desdits thèmes.

<i>Thèmes des expérimentations et des innovations</i>	<i>EPLÉ (en %)</i>
Les modalités de prise en charge des élèves	50
L'interdisciplinarité	39
La coopération avec les partenaires du système éducatif	38
Les progressions pédagogiques en lien avec le socle commun	37
La continuité pédagogique entre l'école et le collège	36
Le climat scolaire	31
L'organisation pédagogique dans la classe ou l'établissement	30
L'enseignement des disciplines	28
L'évaluation des élèves	27
Les technologies numériques	26
L'ambition scolaire	21
Le temps scolaire	13
Les échanges ou les jumelages avec des établissements étrangers	12

*source : document DGESCO.*

S'il faut prendre en compte la difficulté de classement des projets en catégories relativement cernées, ce tableau donne cependant une indication sur les priorités définies par les établissements : prise en charge des élèves (il faut entendre surtout les élèves en difficulté), ouverture aux partenariats, organisation pédagogique dans la classe, dans l'établissement ou entre les écoles et les collèges.

On peut noter que sur les 13 thèmes ainsi identifiés, l'enseignement des disciplines et l'évaluation des élèves arrivent loin dans la liste, de même le recours aux TICE, et encore davantage les projets qui concernent l'ambition ou le temps scolaire. Il y a certainement là matière à réflexion pour décider où faire porter prioritairement les efforts dans l'avenir.

Au-delà de ces constats, les observations réalisées par les inspecteurs généraux mettent en évidence deux faits majeurs, dans une grande majorité d'établissements :

- si les projets sont relativement nombreux, ils y sont aussi hétérogènes, portés parfois par des équipes différentes dont l'action a de la peine à s'inscrire dans un projet pédagogique global ;

- les établissements ne font pas porter, prioritairement, leurs actions sur les enseignements disciplinaires (par contre, l'interdisciplinarité fait souvent partie des objectifs). La question est rarement posée de la contribution de la mise en œuvre des programmes à l'innovation pédagogique. Il faut d'ailleurs remarquer que le mot « programme » ne figure pas dans la circulaire du 7 juillet 2010. Cela voudrait-il signifier que l'on n'attend pas que l'innovation pédagogique y trouve toute sa place au moment où l'on renouvelle tous les programmes du premier degré, des collèges, des lycées professionnels, généraux et technologiques ?

Dans le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale consacré à « l'animation pédagogique des réseaux ambition réussite » en octobre 2009<sup>10</sup>, les auteurs indiquaient déjà que « *ce n'est sans doute pas par hasard que les enseignants (de collège) 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* », ajoutant que « *pour mettre en œuvre les axes du contrat d'objectifs, il convient de 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* ».

### **Un accompagnement pédagogique encore insuffisant**

La circulaire du 7 juillet 2010 insiste sur le rôle des corps d'inspection qui « *accompagnent les équipes éducatives dans l'identification des expérimentations à mener* ». Elle précise que « *les autorités académiques prévoient un accompagnement par les corps d'inspection, avec notamment la désignation par le recteur d'un IA-IPR référent pour chacun des établissements CLAIR* ».

Assez souvent, des témoignages des acteurs dans les établissements évoquent le rôle des CARDIE (conseiller académique en recherche-développement, innovation et expérimentation) et des inspecteurs-référents dans l'accompagnement et le suivi des projets. Dans la plupart des cas, les inspecteurs pédagogiques, référents des RAR, sont devenus référents CLAIR, mais le recentrage sur l'établissement et la subsistance, par ailleurs, des dispositifs RAR ont conduit un certain nombre d'inspecteurs-référents à s'interroger sur leur rôle ; d'autant que, souvent, les autorités académiques ont demandé que le maximum de latitude soit laissé aux établissements pour conduire leur « projet » CLAIR.

Se pose particulièrement la question de la contribution des inspecteurs de discipline. Dans l'académie de Montpellier, les inspecteurs généraux ont notamment constaté que « *l'expertise des corps d'inspection n'est pas sollicitée. Ainsi, il est caractéristique que de très nombreux élèves rencontrent des lacunes importantes en mathématiques révélées par l'évaluation de CM2. Certains projets s'efforcent d'y répondre, mais les IA-IPR de cette discipline ne sont pas consultés. L'implication des corps d'inspection pédagogique en établissement laisse perplexe. Ils ne sont jamais spontanément mentionnés par les enseignants en ce qui concerne les pratiques pédagogiques innovantes* ».

---

<sup>10</sup> Cf. rapport n° 089 d'octobre 2009 (Anne Armand, Alain Houchot).

Certes, les situations académiques sont contrastées mais, dans ce domaine, le rapport de 2009 préconisait déjà de « 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 ».

Ce qui a été constaté, ces dernières années, c'est un nombre d'inspections supérieur à la moyenne dans les établissements RAR, puis CLAIR ; mais ces inspections se situent davantage dans une perspective de gestion des carrières ou de la reconnaissance de l'investissement des professeurs que dans un objectif de réflexion de fond sur des pratiques spécifiques ou des façons différentes de gérer la mise en œuvre des enseignements.

*Au total, si le programme CLAIR a certainement relégitimé les actions d'expérimentation et d'innovation, il n'a pas encore été à l'origine d'une impulsion suffisante pour donner un nouveau souffle pédagogique à l'éducation prioritaire.*

### **2.1.2. Une mobilisation nécessaire pour un nouveau souffle pédagogique**

On peut considérer que l'année scolaire 2010-2011 a constitué une sorte « d'année zéro », d'année de transition, afin de permettre aux équipes de prendre un peu de recul et de réactiver les réflexions dans les domaines de l'expérimentation et de l'innovation pédagogique.

De l'ensemble des bilans qui ont été établis sur les RAR et des observations conduites sur l'expérimentation CLAIR, se dégagent cependant un certain nombre de points d'appui possibles qui pourraient favoriser un nouveau souffle dans le programme ECLAIR.

#### **Viser « l'effet innovation » dans l'établissement, mais aussi dans la classe**

Au niveau de l'établissement, la marge de progrès devrait porter prioritairement sur la mise en cohérence des actions conduites autour de quelques objectifs bien cernés. Ce « projet innovant d'établissement », réaliste et fédérateur, constituerait logiquement la base d'un contrat d'objectifs réellement opérationnel.

Les efforts doivent aussi, et surtout, contribuer à porter l'innovation dans la classe, au cœur des enseignements. C'est dans ce domaine, certainement, que la marge de progression est la plus forte, et la plus nécessaire. Il faut se saisir du créneau, extrêmement favorable en termes de réflexion pédagogique, qu'est la période de renouvellement des programmes pour conduire dans les établissements ECLAIR un travail approfondi sur la meilleure façon de mettre en œuvre les objectifs d'apprentissage des programmes, intégrant ceux du socle commun de connaissances et de compétences. Les enseignements disciplinaires constituant la majeure partie du temps consacré aux apprentissages, il apparaît de toute logique qu'ils soient aussi un lieu privilégié des innovations. Cela suppose que les équipes se donnent une autre approche des programmes, qu'elles dépassent une certaine représentation traditionnelle qui en ferait un frein ou un obstacle à l'innovation.

Cette démarche est liée à la question fondamentale de l'amélioration des résultats des élèves. Le rapport de 2009 constatait d'ailleurs : « 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 6<sup>ème</sup> et à ceux du DNB [...] 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. ».*

Cette question reste totalement d'actualité après une année d'expérimentation du programme CLAIR.

### **Développer le pilotage pédagogique pour faire de la classe un « laboratoire d'initiatives et d'innovation »**

Cela suppose aussi un accompagnement très volontariste des inspecteurs pédagogiques pour aider les professeurs à dédramatiser le traitement des programmes et à définir des pistes différentes de travail pour en atteindre les objectifs. La présence des IA-IPR et IEN auprès des équipes, au-delà de la gestion des carrières et des conseils courants, doit contribuer à libérer les initiatives et à susciter un renouvellement de pratiques favorisant une meilleure appropriation des savoirs et des compétences par les élèves.

Cette nécessaire évolution est résumée par l'intervention d'une inspectrice d'académie adjointe, lors d'une réunion de chefs d'établissement : *« l'innovation doit être placée au cœur de l'enseignement et du traitement des programmes ; il y a de multiples façons de traiter les programmes et d'atteindre leurs objectifs ; l'innovation doit entrer dans le quotidien de la classe. ECLAIR doit être un levier fort pour lancer cette dynamique au moment où l'on renouvelle l'ensemble des programmes du collège et où l'on travaille sur la mise en place du socle. Les ECLAIR devraient être de véritables laboratoires d'innovation éducative et pédagogique, en particulier dans la perspective de la mise en place de l'école du socle. La mobilisation et la collaboration des inspecteurs des premier et second degrés constituent un facteur de réussite majeur ».*

### **Actionner deux leviers majeurs : les expérimentations et l'usage des TICE**

La circulaire du 7 juillet 2010 invite les établissements à investir les champs d'expérimentation permis par l'article 34 de la loi d'orientation du 23 avril 2005. Les observations des inspections générales ont mis en évidence une certaine frilosité des équipes à s'engager dans cette voie, le plus souvent, faute d'informations ou par crainte d'un écart avec les schémas habituels. Les établissements labellisés ECLAIR sont pourtant des lieux où cette « liberté » peut trouver à s'exprimer de manière privilégiée. Il est certainement utile de rappeler que les expérimentations peuvent, notamment, porter sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité et l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement. Encore faut-il oser s'engager et donc, là aussi, le soutien actif et l'incitation des responsables académiques sont une nécessité.

La circulaire du 7 juillet 2010 ne fait qu'une place modeste à l'usage des TICE : *« les technologies numériques sont mobilisées au service des expérimentations, ainsi que des pratiques ordinaires ».* Pourtant, les TICE devraient constituer des outils privilégiés pour expérimenter de nouvelles pistes de travail propices à une remotivation et à la recherche d'autres modalités d'apprentissage dans les CLAIR. Les académies pourraient faire des ECLAIR des « laboratoires d'innovation numérique ».

*Le programme ECLAIR doit être l'occasion d'une nouvelle mobilisation autour de l'innovation pédagogique. C'est certainement la clé majeure de progression des apprentissages et de la réussite des élèves. Cela suppose une mobilisation des corps*

*d'inspection autour d'un « projet pédagogique académique ECLAIR », inscrit comme une des premières priorités au programme de travail académique (PTA). Ce projet pourrait, notamment, comporter un volet sur les spécificités de l'accompagnement et de l'inspection dans les ECLAIR.*

## **2.2. L'innovation dans le champ de la vie scolaire : des avancées perceptibles**

Le développement, même modeste et imparfait, de la fonction de préfet des études et une meilleure prise en considération du souci de sécurisation du cadre scolaire représentent des acquis notables de cette année d'expérimentation du programme CLAIR.

### **2.2.1. Une implantation progressive des préfets des études**

#### **De fortes ambitions pour la fonction**

La circulaire du 7 juillet 2010 indique : « *dans les collèges et les classes de seconde des lycées généraux, technologiques et professionnels, un préfet des études est désigné pour chaque niveau. Elément central de la cohérence des pratiques, du respect des règles communes et de l'implication des familles, il exerce une responsabilité sur le plan pédagogique et éducatif* ».

De fait, cette circulaire propose en annexe une liste, ample et ambitieuse, de missions pour le préfet des études, autour de trois axes majeurs :

- les missions d'ordre général (assister le chef d'établissement dans l'organisation et l'animation de la vie de l'établissement sur les champs éducatif et pédagogique ; coordonner et animer le travail pédagogique et éducatif des équipes ; organiser la vie scolaire) ;
- l'accompagnement individualisé des élèves ;
- l'organisation de liens étroits avec les parents, ainsi qu'avec les partenaires de proximité de l'établissement.

La circulaire indique que le préfet des études est membre de l'équipe de direction et qu'il participe aux instances de l'établissement : commission de vie scolaire, conseil de classe (qu'il peut éventuellement présider), conseil pédagogique et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Cette longue annexe témoigne de l'importance donnée par le ministère de l'éducation nationale à l'instauration de cette nouvelle responsabilité.

#### **Une présence inégale dans les établissements**

L'enquête précitée de la DGESCO montre que l'implantation des préfets des études est hétérogène :

<i>Situation des établissements</i>		<i>Nombre de préfets par établissement</i>				
<b>sans préfet</b>	<b>avec préfet</b>	<b>1 préfet</b>	<b>2 préfets</b>	<b>3 préfets</b>	<b>4 préfets</b>	<b>5 préfets et +</b>
23	82	19	22	10	26	5

22 %	78 %	18 %	21 %	9 %	25 %	5 %
------	------	------	------	-----	------	-----

source : document DGESCO.

Ainsi, dans les académies d'Amiens, Lille et Toulouse, un seul établissement n'a pas de préfet des études, alors que dans l'académie de Créteil, 9 établissements sur 14 en sont encore dépourvus.

Les préfets choisis ont été surtout des enseignants. Selon la même enquête, 71 % des 183 préfets des études en poste sont des enseignants, 27 % sont des CPE et 3 % ont un autre statut. Si, à Lille, dans un contexte de rareté des CPE, les autorités académiques ont décidé que tous les préfets seraient des enseignants, dans l'académie de Lyon, ils sont 17 sur 24, dans l'académie de Rouen 12 sur 15 et dans celle de Versailles 38 sur 45.

La situation des CPE rend, en effet, leur désignation plus complexe, à plusieurs titres. Leur positionnement est plus malaisé à l'égard des professeurs dans le rôle d'interface souhaité entre l'action pédagogique et la vie scolaire ; il est, aussi, plus difficile de leur attribuer une décharge de service et d'en compenser les effets sur la gestion de la vie scolaire. Rien n'empêche, cependant, de les solliciter, notamment dans le cadre d'un partage ou d'un équilibre de la mission de préfet des études.

On note d'ailleurs que le choix majoritaire en faveur des enseignants n'est pas exclusif, puisque, dans un tiers des cas, au sein d'un même établissement, la responsabilité est assurée à la fois par des enseignants et des CPE.

### **Une intégration contrastée**

D'emblée, le dispositif a été perçu comme sensible ; il a souvent suscité réserves et interrogations dans les équipes, voire des oppositions fortes, de façon variable selon le contexte des établissements. Les recteurs et les équipes de direction se sont engagés prudemment et très progressivement dans l'expérimentation, avec l'objectif principal de vaincre les réticences.

Celles-ci ont parfois été vives en début d'année. La dénomination même a suscité des réactions, à tel point que des chefs d'établissement ont adopté une autre appellation, celle de « coordonnateurs ». L'opposition venait, surtout, de la crainte de certains personnels (CPE, professeurs principaux, professeurs-référents, assistants sociaux, conseillers d'orientation) de voir les préfets des études empiéter sur leurs missions ou leur domaine de compétence, mais aussi du souci de voir s'instaurer un nouvel échelon hiérarchique entre la direction et les professeurs.

Des enseignants ont refusé la fonction, quelquefois sous pression syndicale locale ou de peur d'être marginalisés par leurs collègues. De nombreux témoignages convergent, en effet, pour affirmer la reconnaissance de l'intérêt de la mission, mais aussi la volonté de ne pas se trouver en porte-à-faux entre la direction et les collègues. Dans nombre d'établissements, ces inquiétudes se sont atténuées au fil de l'année, mais ailleurs l'opposition a pu subsister, empêchant toute nomination.

Si des réunions ou des formations académiques, associant préfets des études et autres personnels (CPE, COP ...) ont, le plus souvent, permis d'apaiser certaines craintes ou certains préjugés, les inspecteurs généraux ont relevé quelques exemples où les intéressés ont été

confrontés à une forte critique de leur positionnement. On doit noter que, dans un assez grand nombre de cas, la prévention, voire la relative hostilité vis-à-vis des préfets s'est amenuisée ou a disparu au fur et à mesure que l'on avançait dans l'année scolaire et que leur fonction a été mieux cernée.

Les réticences, ou même les oppositions, à la mise en place des préfets des études ne sont pas sans rappeler celles qui se sont exprimées lors de la création des professeurs-référents en RAR. Dans leur rapport de 2009, les inspecteurs généraux observaient « *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 collègues* ».

Au total, trois situations apparaissent : un refus ou un rejet qui porte sur le principe même de la fonction ; une intégration progressive, cas le plus fréquemment observé ; une intégration réussie, situation qui n'est pas si rare, mais qui a nécessité des conditions favorables, en particulier que le choix se soit porté sur une personne reconnue dans l'établissement.

### **Des réponses disparates à la question fondamentale des conditions de travail**

L'enquête de la DGESCO fait apparaître que, parmi les 168 préfets des études enseignants, 70 % n'ont aucune décharge de service ; près d'un quart d'entre eux bénéficient d'une décharge inférieure à un mi-temps de professeur certifié (entre une et neuf heures) et seuls 6% de ces enseignants sont déchargés au-delà de ce seuil.

Ainsi, pour cette année expérimentale, si le recteur de Lille a décidé d'affecter un poste supplémentaire à chacun des 14 collèges concernés, dans beaucoup de cas, la rémunération des préfets des études est fournie sous forme de HSE, plus exceptionnellement de HSA.

Eu égard au rôle qui est attendu des préfets des études, la présence ou non d'une décharge de service, surtout d'un volume horaire conséquent, conditionne fortement la réalité des missions. C'est une question majeure. Un certain nombre de professeurs ont refusé d'exercer la fonction en plus de leur service ; le « facteur temps » est important, dans la mesure où les enseignants susceptibles de se voir confier la mission sont, le plus souvent, déjà largement investis dans la politique pédagogique.

Là où d'importants moyens ont été dégagés, se pose parfois la question du niveau de la décharge. Des établissements qui avaient initialement fait le choix d'un temps plein dévolu à la fonction s'orientent vers une redéfinition des services de façon à maintenir une double mission, d'enseignement et de préfet. C'est une orientation intéressante. D'ailleurs, certains recteurs ont voulu éviter une « professionnalisation » qui risquerait de créer des difficultés avec les autres personnels (les CPE en particulier) et, à terme, de compromettre la légitimité et la crédibilité de ces enseignants auprès de leurs pairs.

### **Des missions variées d'interface au service des élèves en difficulté**

Selon le contexte de l'établissement, le nombre des préfets, les moyens alloués, l'éventail et l'étendue des missions diffèrent fortement. Parfois, comme l'ont constaté les inspecteurs généraux, ils ne sont présents que « sur le papier ». Mais, dans d'autres cas, les plus nombreux, ils ont réellement contribué, au bout de quelques mois, à décloisonner les champs éducatif et pédagogique, s'appropriant un espace nouveau que les autres acteurs n'avaient pas le temps d'occuper.

D'une manière générale, les préfets sont prioritairement chargés de la prévention et du traitement du décrochage, de la coordination des actions de remédiation et de remotivation en direction des élèves les plus en difficulté. La responsabilité sur un ou plusieurs niveaux peut, ou non, se combiner avec une mission thématique leur conférant un rôle d'interface. Parmi les situations observées, on relève souvent sur le niveau 6<sup>e</sup> l'organisation et le suivi des relations avec le premier degré ou en 3<sup>e</sup> la coordination de l'orientation, en liaison avec les professeurs principaux, les CPE et les conseillers d'orientation.

Là où l'implantation est réussie, les préfets ont montré qu'ils pouvaient avoir une position d'interface avec les familles, les partenaires, les élèves et les enseignants, qu'ils pouvaient jouer un rôle d'appui et de conseil tant auprès des collègues que des élèves ou de mise en synergie des différents acteurs internes et externes à l'établissement (liens avec les professeurs principaux, les intervenants sociaux, les associations ...).

Les lettres de mission ont été inégalement développées. Dans plusieurs académies, elles ne sont pas encore établies. Lorsque des lettres de mission ont été communiquées aux inspecteurs généraux, leur contenu s'est avéré très diversifié, rarement individualisé.

### **Des exemples d'implantation de préfet des études**

Parmi les situations relevées à l'occasion des visites d'établissement, on peut retenir deux exemples où l'implantation de préfets des études s'est réalisée de façon satisfaisante :

**Dans un collège de l'académie de Lille**, la mise en place des préfets constitue l'aspect le plus nouveau de l'action de l'établissement et celui qui intègre le plus les dispositions du programme CLAIR. Le collège a mis en place, dès la rentrée 2010, quatre préfets, à mi-temps, qui sont tous enseignants (technologie, lettres, allemand, espagnol) et continuent d'exercer à mi-temps dans leur discipline ; deux mi-temps ont été pris sur le poste supplémentaire accordé aux collèges CLAIR par l'académie ; deux professeurs-référents du RAR sont devenus préfets des études. Il s'agit de professeurs volontaires dont trois, présents depuis plus de dix ans, sont fortement investis dans les projets et sont donc reconnus par leurs collègues ; le quatrième, arrivé à la rentrée, recruté sur un poste de professeur-référent, s'est très vite intégré. Cette intégration forte et ancienne et la reconnaissance par les collègues expliquent largement l'acceptation aisée des préfets et aussi l'efficacité de leur action.

Ces préfets constituent une équipe soudée qui se réunit au moins une fois par semaine. Ils ont des missions communes et des missions spécifiques par niveau :

- le professeur d'allemand a la responsabilité du niveau 6<sup>e</sup> ; le rôle du préfet permet d'asseoir certains dispositifs qui avaient débuté avant, notamment le rôle d'interface primaire/collège (actions communes CM2-6<sup>e</sup>, relations avec les parents en amont du collège) ;
- le professeur de lettres est chargé des classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> autour de l'aide personnalisée (PPRE) qui est ancrée dans la culture de l'établissement. Là aussi la fonction de préfet permet d'aller plus loin. Le préfet coordonne notamment le travail des quatre assistants pédagogiques (aide de l'élève en classe, soutien, aide aux devoirs, quelquefois cours en parallèle en petits groupes). Une quarantaine d'élèves sont suivis en PPRE, pour une à trois heures par semaine, sous la forme de sessions qui s'étendent de vacances à vacances ;
- le professeur de technologie est chargé du niveau 4<sup>e</sup> : l'objectif principal est de repérer et d'accompagner les élèves, nombreux, qui décrochent à partir de la 4<sup>e</sup> (proposition de stages, dispositifs d'alternance, etc.) ;
- le professeur d'espagnol est chargé du niveau 3<sup>e</sup>, en particulier, du suivi des questions d'orientation et de la liaison collège-lycées.

Globalement, la mise en place des préfets des études n'a pas changé l'esprit de l'équipe porteuse de projets ; mais les moyens supplémentaires et la légitimité nouvelle ont permis d'avoir plus de temps pour avoir une vue d'ensemble et approfondir les projets. On observe une meilleure motivation des équipes et un regain de confiance des élèves, en particulier ceux qui sont le plus en difficulté ; mais il semble trop tôt pour noter des effets sur les notes et les résultats.

**Dans un collège de l'académie de Rouen**, le principal a réussi à convaincre quatre personnels de remplir le rôle de préfet des études, alors qu'il n'y avait pas de volontaires à l'origine. Ces personnes ont « *accepté de faire confiance à la direction* », selon l'expression de l'un d'entre eux.

Le statut de ces préfets est divers : un professeur des écoles, référent RAR, pour les 6<sup>e</sup>, une CPE pour les 5<sup>e</sup> et deux professeurs certifiés, pour les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Aucun d'entre eux n'a de lettre de mission, mais leur rôle paraît clairement défini ; il s'agit d'être un lien entre les différents acteurs pour la réussite de chaque élève, selon trois axes :

- un axe pédagogique, en coordonnant le travail pédagogique et éducatif de chaque niveau et en partageant la réflexion sur l'évaluation des élèves, en particulier en 3<sup>e</sup> ;
- un axe sur l'orientation, en mettant en place des actions d'information, en liaison avec les professeurs principaux et les COP (travail sur le projet d'orientation des élèves) ;
- un axe vie scolaire, en contribuant à l'acquisition de règles citoyennes et à la compréhension des punitions ou sanctions.

Après des débuts difficiles, les préfets semblent mieux admis par les enseignants qui ont compris qu'ils pouvaient se servir de ces collègues pour les aider dans leurs tâches, même si l'idée demeure encore d'une redondance avec le travail des CPE ou avec ce que faisaient déjà les enseignants.

***Au total, le préfet des études est une fonction qui s'installe, même si c'est très inégalement. S'il n'y a évidemment pas de schéma modèle, on peut tout de même cerner les meilleures conditions de réussite dans les établissements observés. Là où cela fonctionne le mieux, c'est lorsque le choix s'est porté sur des enseignants, bien implantés dans l'établissement, reconnus par leurs pairs, à la personnalité affirmée, à l'expérience professionnelle avérée, et qui disposent d'une décharge substantielle (mi-temps) tout en continuant à enseigner. Cette dernière condition complique le recours à des CPE. Lorsque l'intégration est réussie, le préfet des études se situe bien à l'articulation des trois champs du programme, pas seulement l'innovation en matière de « vie scolaire », mais tout autant dans l'innovation pédagogique et dans les ressources humaines.***

### ***2.2.2. Une prise en compte confortée de l'exigence de sécurisation***

Il faut ici rappeler que le programme CLAIR a été annoncé par le ministre, le 8 avril 2010, dans son discours de clôture des états généraux de la sécurité à l'école (point 5 : « Engager des actions ciblées dans les établissements les plus exposés à la violence »).

Les difficultés en matière de climat scolaire et de violence ont ainsi été un élément majeur du choix des établissements par les recteurs, comme les y invitaient d'ailleurs les instructions ministérielles du 3 mai 2010.

Bien que la circulaire du 7 juillet 2010 ait donné la priorité à l'action pédagogique et éducative, les actions en faveur de la sécurité représentent donc un point important du document qui invite les établissements à :

- réaliser les préconisations des diagnostics de sécurité, en lien avec les collectivités, en les complétant, au besoin, par un diagnostic de sûreté ;
- renforcer les partenariats avec les correspondants police ou gendarmerie ;
- agir en coordination avec les équipes mobiles de sécurité (EMS) des académies qui doivent intervenir prioritairement dans les établissements CLAIR pour des actions de sécurisation, de prévention et d'accompagnement des élèves ou personnels victimes de violences.

Le bilan dressé par la DGESCO atteste d'une évidente prise en compte dans les établissements CLAIR de l'exigence de sécurisation scolaire : les bilans de sécurité sont

quasiment réalisés dans chacun d'entre eux<sup>11</sup> et la relation avec les EMS s'est institutionnalisée<sup>12</sup>.

Dans plusieurs académies, les EMS ont fait une offre ouverte de collaboration aux établissements inscrits dans le dispositif CLAIR et sont intervenus sur leur demande. Les visites faites par les inspecteurs généraux font ressortir une nette satisfaction des équipes de direction à l'apport des EMS, qu'il s'agisse d'actions de sécurisation du cadre scolaire et de ses abords ou d'actions de prévention (information et groupe de réflexion en internat sur les jeux dangereux entre élèves, groupe de travail intercatégoriel pour inscrire une action de tutorat dans le fonctionnement global d'un établissement, etc.).

Il n'en demeure pas moins que le souci de sécurisation est inégal dans les 105 établissements du programme. Pour certains, celle-ci a été considérée comme un élément préalable à l'action pédagogique et éducative et comme la justification de leur désignation. Pour d'autres, elle ne représente pas, actuellement, une préoccupation majeure<sup>13</sup>, certains chefs d'établissements rencontrés estimant même que leur établissement représente un espace de sécurité contrastant avec la violence du quartier.

Là encore, les évolutions du contexte et du climat scolaire appellent à ne pas figer une labellisation qui serait essentiellement fondée sur cette donnée.

### **2.3. L'innovation dans le champ de la GRH : une réponse institutionnelle insuffisante qui a nourri inquiétudes et contestations**

Comme le résumait les inspecteurs généraux, correspondants d'une académie : « *les mesures relatives à la GRH contenues dans le dispositif ECLAIR focalisent toute la contestation menée contre celui-ci dans les établissements les plus en pointe et provoquent une inquiétude diffuse dans les autres* ».

#### **2.3.1. La circulaire du 7 juillet 2010 : un document d'orientation, source de controverses**

L'objectif de constitution d'équipes volontaires et stables, qui fonde l'ensemble des dispositions annoncées par la circulaire, est jugé légitime par la quasi-totalité des interlocuteurs des inspecteurs généraux. Mais ces mesures (postes à profil, avis du chef d'établissement sur les candidatures, lettre de mission, stabilisation sur cinq années) ont suscité d'autant plus d'inquiétude que nul n'a été en mesure d'en préciser les modalités

---

<sup>11</sup> 100 des 105 établissements CLAIR se déclarent dotés d'un diagnostic de sécurité ; mais seuls un tiers d'entre eux ont jugé nécessaire de le compléter par un diagnostic de sûreté (enquête DGESCO mars 2011).

<sup>12</sup> 69 % des établissements CLAIR déclarent avoir fait appel à l'EMS ; leur intervention est plus fréquente pour contribuer à des actions de prévention et d'accompagnement que pour des mesures de sécurisation proprement dites (enquête DGESCO mars 2011).

<sup>13</sup> Les visites réalisées par les inspecteurs généraux mettent en évidence cette différence d'approche et le niveau de collaboration avec les EMS s'en ressent.

d'application pratique. Cette situation a laissé le champ libre à toutes les interprétations, alimentées par certaines formulations du texte lui-même<sup>14</sup>.

Pourtant, certaines mesures annoncées n'ont pas de caractère statutaire et relèvent de modalités de gestion des personnels. Elles ne sont d'ailleurs pas nouvelles dans l'éducation nationale, ni incompatibles avec ses règles de fonctionnement.

On rappellera ainsi que, s'agissant des postes à profil, l'avis demandé au chef d'établissement pour les postes offerts au mouvement spécifique ne dispense pas du respect des procédures paritaires en vigueur. De même, la circulaire précitée du 30 mars 2006 prévoyait déjà pour les professeurs-référents en collège RAR un recrutement sur profil, hors barème, après avis des responsables pédagogiques locaux ; ces professeurs-référents sont déjà dotés de lettres de mission.

Ce qui est attendu, en réalité, de l'administration centrale concernant les lettres de mission, ce sont des informations précises sur les personnels concernés, le calendrier de mise en œuvre, leur contenu (personnalisé ou référence au projet d'établissement), les modalités de l'évaluation et ses conséquences.

En revanche, une mesure telle que la durée d'affectation de cinq années ne pourrait revêtir de caractère contraignant qu'après modification des règles statutaires relatives aux personnels considérés. Dès lors, les termes de la circulaire relèvent, à ce stade, de la recommandation.

D'autres éléments de la circulaire relatifs à la carrière ou à la rémunération des personnels exerçant en CLAIR sont demeurés trop imprécis pour constituer un point d'appui à la communication institutionnelle. Ainsi, en ce qui concerne la valorisation des carrières, la circulaire se limite à évoquer une facilitation de l'avancement au grand choix ou au grade supérieur.

Dans ce contexte, les académies se sont efforcées d'expliquer et de dédramatiser, en fonction des informations orales émanant des responsables de l'administration centrale. Pour l'extension du dispositif, elles disposent désormais d'un document complémentaire, le « vademecum », consacré au programme ECLAIR, qui leur a été récemment diffusé. Ce document n'apporte cependant guère d'éléments supplémentaires dans le domaine de la gestion des ressources humaines.

En ce qui concerne plus particulièrement les équipes de direction, dont la stabilité et la qualité sont essentielles à la réussite du programme, les académies ont plus aisément pu dépassionner le débat dans un dialogue personnalisé. Bien que la DGRH évalue à une vingtaine le nombre de chefs d'établissements CLAIR qui participent au mouvement pour la rentrée scolaire 2011, les demandes de mutation ont été significatives dans certaines académies<sup>15</sup>.

Il conviendra toutefois d'être pragmatique en ce qui concerne la gestion des adjoints. En effet, dans plusieurs académies, la recommandation de la circulaire d'une présence « optimum » de

---

<sup>14</sup> Plusieurs interlocuteurs des inspecteurs généraux ont plus particulièrement fait référence au paragraphe suivant : « les personnels ... qui n'adhèrent pas au nouveau projet seront encouragés à rechercher une affectation plus conforme à leur souhait ».

<sup>15</sup> Ainsi 8 des 14 principaux ont demandé une mutation dans l'académie de Lille et 5 autres ont fait de même dans l'académie de Créteil. Certains de ces mouvements ne sont d'ailleurs pas illégitimes au regard de l'ancienneté des intéressés dans l'établissement, mais le silence institutionnel sur le délai de cinq années a souvent accéléré leur décision.

cinq années peut s'avérer dissuasive, voire contre-productive pour l'administration elle-même qui se priverait de la possibilité de faire appel à certains d'entre eux, avant ce terme, pour un poste de chef d'établissement.

### **2.3.2. Des stratégies diversifiées de « profilage » des postes vacants**

La circulaire du 7 juillet 2010 dispose que « *le recrutement des personnels ... sera effectué sur proposition des chefs d'établissement après publication de postes à profil pour l'ensemble des disciplines et des fonctions* ».

Ce « profilage » des postes vacants a été, de fait, de peu d'effet, à la rentrée scolaire 2010. Compte tenu du calendrier des opérations du mouvement, seules les affectations sur postes vacants postérieurement à celui-ci ont pu faire l'objet de la procédure particulière CLAIR<sup>16</sup>. Pour autant, les chefs d'établissement rencontrés ont apprécié les mesures prises qui ont permis de maintenir des contractuels volontaires, exerçant parfois depuis plusieurs années dans leur collège ou lycée.

En ce qui concerne la rentrée scolaire 2011, les académies ont mis en œuvre des stratégies dissemblables en fonction de leur analyse du contexte académique, notamment de son attractivité et de celle des établissements, de son niveau de recrutement de contractuels.

Certaines ont offert au mouvement spécifique l'ensemble des postes vacants des établissements labellisés ECLAIR. Ainsi, dans l'académie de Toulouse (11 établissements concernés), les 25 postes vacants ont tous été « profilés », mais la moitié d'entre eux n'ont suscité aucune candidature.

D'autres ont procédé à une démarche plus sélective, fondée sur une consultation préalable des chefs d'établissement. Ainsi, dans l'académie de Créteil (32 établissements labellisés), sur 87 postes vacants, 32 ont été réservés, sur proposition des chefs d'établissement, au maintien de TZR ou de contractuels volontaires et 30 autres, susceptibles de susciter au moins une candidature, ont été inscrits dans le mouvement spécifique<sup>17</sup>. De ce fait, les principaux et proviseurs ont été associés au choix pour 71 % des postes à pourvoir. Néanmoins, 6 des postes du mouvement spécifique n'ont finalement pas donné lieu à candidature.

*Un bilan global et une analyse fine du mouvement 2011 sera nécessaire pour apprécier les diverses approches académiques à l'aune de l'objectif visé par le programme CLAIR : contribuer à la constitution d'équipes stables et motivées, en associant le chef d'établissement au choix de l'équipe pédagogique et éducative.*

### **2.3.3. L'insuffisance d'une réponse indemnitaire**

En matière indemnitaire, la circulaire annonce « *des dispositifs spécifiques de rémunération complémentaire ... dans le cadre d'une refonte de l'ensemble des régimes s'appliquant actuellement à l'éducation prioritaire* », afin de « *rationaliser les dispositifs existants en les rendant plus lisibles et plus cohérents et en les concentrant sur les établissements du programme CLAIR* ».

---

<sup>16</sup> Comme l'indiquait d'ailleurs la circulaire du 7 juillet 2010, intervenue postérieurement aux opérations du mouvement.

<sup>17</sup> Pour assurer leur couverture par un enseignant titulaire, les 25 autres postes ont été mis au mouvement intra-académique « normal ».

Deux mesures financières ont d'ores et déjà suivi la mise en œuvre du programme CLAIR :

- tout d'abord, l'extension de l'indemnité de sujétion spéciale (ISS)<sup>18</sup> aux personnels de direction, d'enseignement et d'éducation des 25 établissements qui étaient hors champ de cette disposition. Cette mesure s'est avérée bienvenue et un proviseur rencontré a souligné que cela avait contribué à calmer le jeu dans un établissement ne relevant pas jusqu'alors de l'éducation prioritaire, mais sélectionné dans une perspective de sécurisation du climat scolaire ;

- ensuite, l'attribution aux préfets des études de la nouvelle indemnité pour fonctions d'intérêt collectif (IFIC)<sup>19</sup>. Compte tenu de la date d'intervention des inspecteurs généraux dans les établissements, cette rétribution, dont le principe seulement était connu, a suscité peu de questionnements de la part des intéressés.

Alors qu'une douzaine de régimes indemnitaires coexistent actuellement, une harmonisation est parallèlement engagée pour accompagner le recentrage et l'extension du programme CLAIR sur des établissements relevant de l'éducation prioritaire. De plus, la perspective d'un régime indemnitaire pour partie modulable va renforcer l'exigence d'un dialogue social ouvert et transparent dans les établissements.

*Il n'en demeure pas moins que les mesures indemnitaires, si elles témoignent de la reconnaissance de conditions d'exercice professionnel particulières, contribuent à figer les situations des personnels et des établissements. Elles ne constituent d'ailleurs pas la demande première de personnels plus directement intéressés par une amélioration de leurs conditions de travail, notamment par une décharge de service pour les préfets des études, et des mesures favorisant la mutation, au terme de leur activité en établissement ECLAIR.*

---

<sup>18</sup> Cf. lettre ministérielle du 9 septembre 2010.

<sup>19</sup> En application du décret du 8 septembre 2010 instituant cette indemnité.

## Conclusions et préconisations

La présente note a mis en évidence les difficultés et les imperfections qui ont accompagné cette année d'expérimentation du programme CLAIR : un cadrage national limité avec une absence d'informations précises sur les mesures annoncées de GRH, une déclinaison académique affirmée, pragmatique, mais prudente et une mise en œuvre contrastée dans les établissements.

Il n'en demeure pas moins que, dans un contexte d'inquiétude diffuse parmi nombre de personnels d'enseignement et d'éducation, et parfois d'une contestation des principes mêmes du programme CLAIR, cette année 2010-2011 a, par certains aspects, joué son rôle expérimental.

Le choix de ne pas « normer » trop vite, de laisser une marge de manœuvre aux académies et aux établissements, s'il a souvent dérouté, a cependant permis une maturation et des prises d'initiatives, qui ont quelquefois valeur d'exemple.

De fait, les visites d'établissements ont fait aussi ressortir un certain nombre d'acquis :

- une relégitimation des actions d'expérimentation et d'innovation, même si les effets en sont restés modestes et la plus-value éducative et pédagogique encore limitée ;
- une installation inégale, mais progressive et parfois réussie, des préfets des études autour d'une mission prioritairement d'interface et de lien entre les différents acteurs ;
- une exigence de sécurisation confortée, même si, dans ce domaine, l'attente est variable selon les établissements.

L'annonce du programme ECLAIR et sa mise en œuvre à la rentrée 2011 constituent évidemment une nouvelle donne, avec un élargissement à la quasi-totalité des RAR et un retour à une logique de réseaux. L'enjeu pour l'éducation nationale est de donner « un nouveau souffle », une nouvelle « ambition » à l'éducation prioritaire. Cette perspective s'appuiera utilement sur les acquis pédagogiques et éducatifs des réseaux ambition-réussite.

Dans cette optique, les observations des inspecteurs généraux permettent de dégager des points d'appui et des leviers possibles pour le développement du programme ECLAIR :

**1. Réaffirmer la focalisation des objectifs majeurs sur les trois grands champs d'innovation** définis par la circulaire du 7 juillet 2010. C'est le point nodal du programme CLAIR et celui qui est susceptible de favoriser des avancées significatives vers de meilleurs résultats des élèves. C'est dans ce domaine que la politique nationale de cadrage et d'accompagnement devrait le plus utilement s'affirmer.

**2. Redéployer le pilotage opérationnel académique pour sortir les ECLAIR d'une position marginale et en faire des « laboratoires » d'innovation éducative et pédagogique.** Cela suppose une mobilisation affirmée des responsables académiques, qui y verront certainement une opportunité. Tout d'abord, par un renforcement de la structure de

pilotage autour du responsable académique (IA-DSDEN ou IA-IPR), en y associant le CARDIE et les doyens des corps d'inspections (premier et second degrés) ; mais, aussi, par la définition d'un « projet académique ECLAIR » inscrit comme une des premières priorités du PTA et dans lequel les corps d'inspection trouveront matière à conforter leur accompagnement des personnels dans les écoles et les établissements.

Il convient, en particulier, de conduire avec les professeurs un travail sur les conditions spécifiques de mise en œuvre des objectifs d'apprentissages définis dans les nouveaux programmes d'enseignement, en relation avec le socle commun de connaissances et de compétences. Au moment où les programmes du premier degré et des collèges ont été renouvelés ou sont en renouvellement, l'affirmation que l'innovation doit d'abord se situer au cœur de la classe et des enseignements constitue une clé majeure d'évolution des pratiques et des conditions de réussite des élèves.

Les ECLAIR étant les lieux où devraient s'exprimer les initiatives pionnières en matière éducative et pédagogique, il revient aussi aux responsables académiques de mettre en place les conditions d'une véritable politique d'expérimentation, au sens de l'article 34 de la loi d'orientation du 23 avril 2005, alors que les réalités sont actuellement, pour le moins, modestes.

De même, les académies pourraient faire des ECLAIR des « laboratoires d'innovation numérique ». Les TICE devraient constituer des outils privilégiés d'exploration de nouvelles pistes de travail propices à une remotivation des élèves et à la recherche d'autres modalités d'apprentissage.

**3. Fédérer l'action éducative et pédagogique des établissements dans un « projet innovant d'établissement »** rassemblant quelques finalités bien ciblées, traduites dans le contrat d'objectifs. Ce projet prendrait en compte une double logique dont l'objectif essentiel serait le renforcement des interfaces et des liens entre les personnes, les structures et les dispositifs :

- **une logique d'établissement** : d'une part, en mettant en cohérence les projets, souvent nombreux, mais hétérogènes ; d'autre part, en stimulant les innovations dans les enseignements mêmes et en favorisant les ponts et complémentarités entre les enseignements et les projets transversaux. Cette logique d'établissement, au cœur du dispositif CLAIR, garde toute sa pertinence dans la perspective des ECLAIR ;
- **une logique de réseau** : indispensable pour assurer la cohérence de la mise en œuvre des objectifs du socle commun et la continuité des apprentissages dans les grands champs disciplinaires entre les premier et second degrés.

C'est dans cette logique d'interface que l'implantation des préfets des études doit aussi constituer une priorité. Les observations des inspecteurs généraux ont mis en lumière que c'était dans ce domaine que les innovations du champ de la vie scolaire sont les plus marquantes. Les exemples d'implantation réussie montrent que les préfets des études peuvent réellement contribuer à un renforcement des liens entre vie scolaire et enseignements, entre les différents acteurs à l'intérieur de l'établissement et aussi avec les parents et les multiples partenaires extérieurs.

C'est enfin autour des objectifs de ce « projet innovant d'établissement » que devraient être définis le profil des postes et le contenu des lettres de mission ; c'est là que l'innovation dans le champ de la GRH trouvera sa pleine justification et aussi sa cohérence.

Reste le premier degré, domaine essentiel sur lequel l'observation des inspecteurs généraux n'a pas porté, mais qui appellera une attention particulière. L'élargissement du programme à ce niveau d'enseignement devra, en effet, se traduire par une réelle valeur ajoutée, notamment en matière d'innovation et d'expérimentation, au service d'une plus grande réussite des élèves.

*Michel HAGNERELLE*

*Jean-Paul PITTOORS*

**ANNEXE 1**

**LISTE DES INSPECTEURS GÉNÉRAUX, CORRESPONDANTS ACADÉMIQUES  
chargés du SUIVI ACADÉMIQUE DU PROGRAMME CLAIR**

	<b>COAC IGAENR</b>	<b>COAC IGEN</b>
<b>Aix-Marseille</b>	<i>Roselyne Martel Martine Saguet</i>	<i>Paul Raucy</i>
<b>Amiens</b>	<i>Roger-François Gauthier</i>	<i>Yves Poncelet</i>
<b>Créteil</b>	<i>Luc-Ange Marti Jean-Paul Pittoors</i>	<i>Anne Armand</i>
<b>Lille</b>	<i>Jean-René Genty Michel Georget</i>	<i>Michel Hagnerelle</i>
<b>Lyon</b>	<i>Françoise Mallet Françoise Monti</i>	<i>Annie Mamecier</i>
<b>Montpellier</b>	<i>Philippe Lhermet</i>	-
<b>Rouen</b>	<i>Alain Perritaz</i>	<i>Jean-Luc Maître</i>
<b>Strasbourg</b>	<i>Jean-Pierre Lacoste</i>	-
<b>Toulouse</b>	<i>Marc Buissart</i>	<i>Alain Séré</i>
<b>Versailles</b>	<i>Pierre Antonmattei Christian Bigaut</i>	-

ANNEXE 2

**LISTE DES ETABLISSEMENTS DU PROGRAMME CLAIR VISITES  
PAR LES CORRESPONDANTS ACADEMIQUES DES INSPECTIONS GENERALES**

<b>ACADEMIE</b>	<b>ETABLISSEMENTS VISITES</b>
<b>Aix-Marseille</b>	Collège Belle de Mai (Marseille) Collège Elsa Triolet (Marseille) Collège Jean Moulin (Marseille) LP Robert Schumann (Avignon)
<b>Amiens</b>	Collège César Franck (Amiens)
<b>Créteil</b>	Collège Pablo Neruda (Aulnay-sous-Bois) Collège Louise Michel (Clichy-sous-Bois) Collège Beaumarchais (Meaux) Collège Les Maillettes (Moissy-Cramayel) LPO Suger (Saint-Denis) LP Auguste Perdonnet (Thorigny-sur-Marne)
<b>Lille</b>	Collège Claude Lévi-Strauss (Lille) Collège Paul Verlaine (Lille) Collège Chasse Royale (Valenciennes) Collège du Moulin (Grande6Synthe)
<b>Lyon</b>	Collège Les Noirettes (Vaux-en-Velin) LP Marc Seguin (Vénissieux)
<b>Montpellier</b>	Collège Elsa Triolet (Beaucaire) Collège Les Escholiers de la Mosson (Montpellier) Collège Romain Rolland (Nîmes) Collège Mme De Sévigné (Perpignan) LP Alfred Sauvy (Villelongue del Monts)
<b>Rouen</b>	Collège Georges Braque (Rouen) Collège Henri Wallon (Rouen) Collège Eugène Varlin (Le Havre) LGT et LP Robert Schumann (Le Havre)
<b>Strasbourg</b>	Collège Germain de Cronenbourg (Strasbourg) Collège Kennedy (Mulhouse) LGT A. Zurcher (Wittelsheim)
<b>Toulouse</b>	Collège Vauquelin (Toulouse) Collège La Reynerie (Toulouse) LP Guynemer (Toulouse) <i>(entretiens au rectorat avec les équipes de direction)</i>