

LA MISE EN ŒUVRE DES RESEAUX AMBITION REUSSITE
Bilan académique
24 mai 2007 - Livry-Gargan

OUVERTURE

M. le Recteur Jean Michel BLANQUER

La relance de l'éducation prioritaire, c'est d'abord un état d'esprit. Il y a les mesures matérielles et les moyens supplémentaires, il y a aussi les mesures immatérielles... La signature des contrats a été une performance, il s'agit maintenant de poursuivre dans le même état d'esprit ouvert et dynamique. La définition dans chaque réseau d'un pôle d'excellence, l'établissement d'un partenariat d'excellence doivent développer chez les élèves une logique d'autoestime, un sentiment de fierté pour leur établissement, une envie de s'identifier à des valeurs et à des projets. Les réseaux sont ainsi le lieu d'expériences avant-gardistes : on ne s'installe pas dans ambition-réussite, on vit dedans... Le rayonnement du réseau sur son environnement est l'expression d'une logique offensive, il témoigne de la capacité des acteurs du réseau à évoluer et à mutualiser leurs ressources...

I-UN BILAN A L'ECHELLE NATIONALE

Anne ARMAND, IGEN

Au cours de l'année 06 – 07, c'est-à-dire de la première année de fonctionnement des 249 Réseaux Ambition Réussite, l'Inspection Générale a conduit une opération de suivi dont je voudrais partager avec vous les principales remarques pédagogiques.

1)-Nos remarques témoignent de trois points positifs

Le travail en commun des IEN, des IPR et des principaux : Ce constat trouve place dans les constats « pédagogiques », même si on peut penser qu'on est davantage sur un plan institutionnel, celui du pilotage administratif.

Les IEN sont quasiment tous investis dans les R.A.R. qui appartiennent à leur circonscription. Les IPR, que l'on attend sur ce terrain d'un accompagnement pédagogique de proximité, sont en train de trouver leur place, avec des positionnements différents selon le poids des R.A.R. dans l'académie. Le comité exécutif est le lieu de travail en commun des IEN, des principaux de collège, et assez souvent de l'IPR référent. On constate déjà l'engagement de vrais échanges autour de contrats de réseaux, grâce aux contacts noués entre ces trois partenaires institutionnels.

Une nouvelle dimension de la liaison école – collège : La mise en place des R.A.R. commence à donner un contenu réel à la liaison école – collège, très souvent figée jusque là dans un échange tendu autour des résultats à l'évaluation sixième. On constate une meilleure connaissance de l'autre cycle grâce à la présence de maîtres de primaire au collège et d'enseignants de collège dans les écoles, ce qui est essentiel.

En formation initiale et continue : Nous avons préconisé dans notre rapport que les recherches menées dans le cadre de l'INRP, ainsi que les publications et les formations du centre Alain Savary soient mieux diffusées. Cette année, une conférence de consensus a réuni

l'INRP et les IUFM de Créteil et de Versailles autour de la question de la formation des enseignants en milieu scolaire difficile. Dans le nouveau cahier des charges des IUFM, la formation initiale doit prendre en compte cette dimension. En formation continue, les académies les plus confrontées à la grande difficulté scolaire (Créteil, Versailles, La Réunion, Lille, Aix-Marseille) s'engagent ou poursuivent des actions de formation spécifiques.

2)-Nous avons également noté quatre points négatifs

Des difficultés pédagogiques au niveau des personnels supplémentaires : Les personnels supplémentaires ont pu être ressentis comme « posant des problèmes » d'organisation, voire d'enseignement : Ils sont là pour faire quoi ? avec quels élèves ? Il a fallu résister à la tentation d'utiliser les enseignants supplémentaires comme de simples moyens de dédoublement des classes.

Les assistants pédagogiques ont été chargés de tâches très variées, allant du « tout » au « rien ». Du côté du « tout », prendre en charge les élèves les plus en difficulté, comme si le propre du métier d'enseignant, et ce qu'il a de plus exigeant, pouvait être confié à des personnes non formées. Du côté du « rien », surveiller une étude, faire faire un exercice sans savoir pourquoi il a été donné, à quel cours il répond, dans quel programme de classe il s'inscrit, en dehors de toute réflexion didactique (« je leur fais apprendre leurs conjugaisons », nous a confié un assistant pédagogique ; un autre faisait devant nous travailler la vitesse de lecture sans aucune formation sur l'apprentissage de la lecture ...).

Sous les noms de co-interventions ou de co-animations, des séances de travail ont été observées dont le bilan semble très médiocre (exemple de groupes de mathématiques et de français : on court le risque d'inventer une manière d'enseigner encore plus lente qu'avant, pour des élèves dont la lenteur est le premier handicap selon leurs enseignants). Une évidence s'impose : utiliser la possibilité d'une présence accrue d'adultes dans la classe ne va pas de soi, ne s'improvise pas. On ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur l'action pédagogique dans la classe : que fait-on de différent quand on est un, deux, trois adultes présents ?

Enfin, le risque existe d'obtenir avec les personnels supplémentaires le résultat exactement inverse de celui qui est recherché : au lieu d'une mobilisation de toute la communauté scolaire, renforcée par ces personnels supplémentaires, autour des élèves en difficulté, une « externalisation » du traitement de ces élèves. Il y a des professeurs « spécialistes », il y a peut-être des disciplines spécialisées (le français, les mathématiques), il y a des « répétiteurs » désignés, donc la prise en charge des élèves en difficulté ne concernerait pas le professeur « normal » qui continuerait à faire comme il a fait jusque là.

Des difficultés pédagogiques au niveau des expérimentations

Le suivi des Inspections Générales témoigne d'une quasi absence d'expérimentation. Des expérimentations sur la composition des classes, sur les horaires des élèves, sur les programmes, sur les modalités d'intervention des enseignants et leurs horaires ...étaient attendues. Très peu ont été recensées : dans de rares cas, une expérimentation sur les horaires des élèves (des séances en collège de quarante-cinq minutes au lieu de cinquante –cinq, sans réflexion parallèle sur le traitement des contenus d'enseignement.

Lors de la journée organisée au CDDP de Boulogne sur la continuité école – collège dans le département 92, a été présentée une véritable expérimentation du temps scolaire dans un collège portant sur trois semaines à la rentrée, pour les élèves de sixième, et ciblée sur la langue. Il y a eu sans doute d'autres expérimentations, que les notes de suivi académiques n'ont pas recensées, mais il y en a probablement peu à ce jour.

Peut-être faut-il plus d'incitation nationale autour de cet article 34 donnant droit à l'expérimentation.

Des difficultés pédagogiques au niveau des contrats

Il n'y a pas eu de réels changements dans la rédaction des projets et des contrats depuis la mise en place des réseaux ambition réussite. Dans bien des contrats de réseaux figurent les indicateurs, comme une sorte de passage obligé, sans qu'ils donnent lieu à une véritable analyse. À partir de ce manque initial, la suite de la rédaction est problématique : faute de savoir vraiment sur quoi on veut agir, il est difficile de savoir si l'action envisagée est pertinente. Il est encore plus difficile de mesurer les résultats obtenus. La lecture des contrats témoigne parfois d'une confusion entre les termes employés : par exemple, on indique le taux de passage ou les résultats à une évaluation dans la colonne « outils d'évaluation » alors qu'il s'agit d'indicateurs de la difficulté. On trouve également des contrats sans volet « évaluation ».

Surtout, les contrats sont encore très axés sur le périphérique, comme si l'aide et la remédiation étaient naturellement inscrites à l'extérieur du cours et de la classe.

Des difficultés pédagogiques au niveau du suivi par les corps d'inspection second degré

Le risque d'externalisation du traitement de la difficulté scolaire pointé chez les enseignants existe également chez les inspecteurs du second degré (pour le premier degré, la circonscription dans laquelle l'inspecteur est seul fait la différence).

Dans les académies dont le nombre de RAR est important, un nombre conséquent d'IPR est mobilisé (un inspecteur référent par réseau). Dans les autres, l'IPR responsable du « dossier Réseaux Ambition Réussite » peut se trouver assez isolé dans sa mission. Au-delà des intentions, les autres IPR ont du mal à faire des réseaux une priorité dans leur travail d'inspection. La spécialisation disciplinaire tend à renvoyer toutes les demandes d'accompagnement et d'intervention vers les inspecteurs de français et de mathématiques, qui dès lors ne peuvent suffire à la tâche, alors que tous les inspecteurs pourraient intervenir dans la réflexion d'une équipe sur le diagnostic de la difficulté, sur la cohérence d'un projet de réseau, sur les outils d'évaluation de la performance, sur l'évaluation des compétences.

Quelques IG de disciplines pourraient ressentir la même spécialisation ...

3)-Ces remarques, positives et négatives, conduisent à souhaiter un effort accru en formation pédagogique

a- Sur le terrain, la formation des acteurs

Les enseignants ont besoin de conduire une réflexion pédagogique à partir de leur expérience quotidienne. C'est pourquoi on devrait favoriser des moments d'observation, selon les

propositions énoncées ci-dessous, que l'on ferait suivre de temps d'échanges animés par un formateur. Ce formateur n'est pas « celui qui sait », ni « celui qui dit », mais celui qui permet le dialogue, le questionnement sur les pratiques de chacun, l'émergence de conclusions, d'actions à mettre en oeuvre.

Quelques pistes à explorer : Il nous semble essentiel que les enseignants aillent voir en CM2 les élèves qu'ils vont accueillir trois mois plus tard au collège. Les enseignants de collège qui ont fait cette démarche ont eu la surprise de les découvrir très socialisés. Qu'est-ce qui se joue donc à l'entrée au collège, pour que les enseignants puissent avoir l'impression que les entrants en sixième ont tout à apprendre des attitudes sociales et scolaires ?

En partie l'effet du « désatayage brutal » : Les élèves de CM2 connaissent des attitudes, des rituels, ils ont des connaissances et des savoir-faire, qu'ils semblent perdre en entrant en sixième. Ils savent tous ensemble, portés par le groupe, par la structure de la classe, du temps scolaire, par la personne du maître. Mais ce qu'ils savent tous ensemble, ils ne le savent pas tous, au même degré d'autonomie, pris individuellement. Les élèves de sixième, qui sont seuls cette fois, dans un groupe classe qui n'est plus le même, un lieu et un temps scolaire éclatés, face à une figure d'enseignant éclatée, n'ont pas tout oublié, mais ne savent pas forcément d'eux-mêmes, spontanément, sans aide. Il faudrait donc que l'école prépare pas à pas le « désatayage » en CM2, et que le collège soit conscient de cet étayage et aide au « désatayage » pas à pas en sixième.

En partie sans doute également l'effet d'un rituel de passage, à la dimension carnavalesque. Pour montrer que l'on n'est plus un élève du primaire, on adopte les signes distinctifs de l'élève de collège, tels que le folklore scolaire les affiche : on montre face au groupe des pairs qu'on ose s'affranchir des rituels scolaires (entrer en classe dans le calme, lever la main pour prendre la parole, attendre pour poser une question que l'attention du maître soit disponible ...). Il n'y a pas, pour les enseignants du collège, à apprendre aux élèves ce qu'ils ignoreraient, mais à affirmer que les rituels et les règles qui prévalaient à l'école continuent d'exister au collège. À ce titre, on pourra s'interroger sur la pertinence de la journée d'accueil au collège des élèves durant l'année de CM2, qui à notre avis renforce souvent ces attitudes carnavalesques, et conforte maîtres du primaire et écoliers dans leur opinion que le collège « d'en face » est un lieu à redouter, voire à éviter, alors que ce collège ne présente pas de caractéristiques particulières de manquement à la discipline ou de violence.

Aller voir ses futurs élèves de sixième dans leur classe de CM2 montrerait aux enseignants de collège qu'ils n'ont pas à supporter, par exemple, l'interpellation harcelante (« Moi, m'sieur, moi ! » répété à l'envie et bruyamment par une vingtaine d'élèves quand le professeur attend la réponse du vingt-et-unième).

Il nous semble également essentiel que les professeurs des écoles aillent voir en sixième ce qui correspond à l'attitude intellectuelle scolaire attendue. Par exemple, au cours de l'observation d'une séance de SVT en primaire, les inspecteurs ont eu l'impression du plus grand désordre (physiquement, les élèves se déplaçaient librement), d'un flou dans la conduite du raisonnement (« vous chercherez ça pour après les vacances ... »), d'une construction lâche des activités proposées. Dans la discussion qui a suivi, le maître du primaire a expliqué qu'il s'agissait d'une formation à l'autonomie, alors qu'en pensant à l'entrée au collège, les inspecteurs ressentaient plutôt un défaut de socialisation scolaire. Il est essentiel de s'entendre sur les attitudes scolaires et intellectuelles attendues d'un cycle à l'autre, sans en rester à des discours théoriques

Enfin, il y a beaucoup à attendre d'une dernière démarche : Aller voir « ses » élèves dans le cours d'un collègue. Dans la logique de l'analyse de pratique, la démarche permet d'interroger les évidences sur les rituels de comportement et de travail. Mon collègue attend ou n'attend pas le silence pour commencer le cours, pourquoi ? Mon collègue les fait écrire en milieu de séance, et moi à la fin ; pourquoi ? L'observation permet également d'interroger les évidences concernant les disciplines : mon collègue enseigne la même démarche, pratique la même activité que moi, nous le savons / nous ne le savons pas, qu'est-ce que ça change ? Et on interroge enfin les évidences concernant les élèves : pourquoi un tel a-t-il dans ce cours cette attitude ? pourquoi réussit-il, pourquoi est-il en difficulté dans ce cours et pas dans le mien ?

B – La formation des personnels supplémentaires

Le recrutement des professeurs référents et des assistants pédagogiques ne peut suffire, il s'agit désormais de les former. Car il n'y a pas eu en 2006 – 2007 de véritables actions de formation, il y a eu des opérations de communication institutionnelle. Les rencontres organisées par le Ministère ont apporté des réponses à des questions de fonctionnement, mais les questions portant sur le cœur de l'enseignement sont restées posées. Ces questions sont les suivantes :

Que fait un professeur référent ? Comment intervient-il auprès d'élèves qu'un autre enseignant a en charge ? Sur quel objet d'enseignement ? Au terme de quelle concertation didactique portant sur les notions, les procédures intellectuelles, les méthodes ? Comment co-intervient-il ? Comment participe-t-il à la réflexion de l'équipe enseignante ?

Que fait un assistant pédagogique ? Quels élèves prend-il en charge ? Pour quel type d'activités ? Au terme de quelle concertation avec l'enseignant de la classe ? Quelle part prend-il à l'évaluation des élèves ? Quelle aide sa présence apporte-t-elle dans une séance de cours ?

Ces questions doivent être posées, dans les académies, de façon théorique dans des regroupements de professeurs référents animés par les corps d'inspection, dans des regroupements d'assistants pédagogiques animés par l'IUFM.

c – La formation des cadres

Deux questions restent posées à l'ensemble des acteurs de terrain, enseignants et équipe de direction, mais également aux corps d'inspection territoriaux et nationaux.

La première concerne le diagnostic : Comment transforme-t-on des indicateurs en leviers d'actions pédagogiques ? Comment utilise-t-on des outils d'évaluation comme outils de diagnostic des difficultés d'un élève ? Comment faire un diagnostic précis des difficultés d'apprentissage ? Quels enseignements tirer de ce diagnostic en regard des programmes à suivre ? Quelles actions pédagogiques définir en fonction de ce diagnostic ? Comment mesure-t-on les retombées d'une action sur une difficulté scolaire diagnostiquée ? Quelle mesure de performance effectuer ?

La seconde concerne la mise en cohérence des attentes institutionnelles et des publics scolaires : L'existence des programmes de l'école primaire et de chaque discipline au collège,

ainsi que l'existence du Socle commun et la perspective d'une évaluation des compétences, rendent la question de l'adaptation du rythme d'apprentissage et des contenus d'enseignement aux élèves des R.A.R. particulièrement délicates.

On peut attendre pour les années à venir une mobilisation forte de la DGESCO et des Inspections Générales sur ces questions complexes. Les réflexions qu'elles nécessitent ne peuvent pas être laissées aux seuls acteurs de terrain, ni aux inspecteurs de chaque académie, sans risque de perte des références nationales.

II-DU COTE DES PROFESSEURS REFERENTS

Martin DUFOUR, IA-IPR

1)-Le point sur les postes

Sur les 84 postes (21x4), environ un quart est à renouveler : « faux » référents – simples moyens d'enseignement, mutations inespérées ou inattendues, erreurs de casting. Cette proportion est plutôt un indicateur satisfaisant de l'installation des réseaux. A l'heure actuelle, * 14 référents ont été recrutés (ou prérecrutés) sur la base d'un nombre conséquent de candidatures : 5 dans le 1^{er} degré, 9 dans le 2nd – 6 en Lettres (dont une ex-référente de Toulouse), 1 en maths, 1 en anglais et 1 en HGéo ;

* 8 postes sont vacants : 3 PE (1 par département) et 5 dans le 2nd degré (3 maths, 2 anglais)

2)-Une professionnalité en déplacement

La mise en place des enseignants référents s'est traduite par une définition inédite du service de ces professeurs, « un mi-temps – maximum – devant des classes constituées », l'autre mi-temps étant dévolu à l'exercice de différentes missions. Cette répartition des tâches est en rupture ouverte avec la doxa de l'identité enseignante : le cœur du métier, c'est le face à face avec les élèves et les classes... La rupture est d'autant plus affirmée que l'exercice des missions est fondé pour une bonne part sur un accompagnement d'adultes (néotitulaires, assistants pédagogiques...)

En outre, les référents ont dû endosser un costume sans pouvoir l'essayer, s'inscrire dans une histoire qui les avait précédés. Il leur a fallu questionner l'héritage ; le mort saisit le vif, dit l'adage : face à la mise en œuvre de projets prédéfinis, il a fallu conquérir une marge de manœuvre pour s'engager dans des infléchissements à la lumière de l'expérience.

Les professeurs référents se sont ainsi engagés dans un exercice autre de leur métier, requérant en particulier un autre positionnement par rapport aux collègues ou à la hiérarchie... ce qui présuppose une connaissance fine de l'institution – qu'il a fallu que les référents s'approprient : qu'est-ce qu'un IPR, pour un professeur des écoles ? comment fonctionne l'attelage principal / IEN ? à quoi sert le comité exécutif ? Certes les référents n'en sont pas membres de droit, mais ils y sont largement invités – souvent perplexes devant les grands messes institutionnelles dont ils apprennent à décoder les jeux de rivalité subtile, ils apprécient les réels débats que permet cette instance.

Dans cette nouvelle distribution des rôles, des fonctions et des tâches au sein des acteurs du réseau, plusieurs points sont apparus de façon récurrente problématiques :

* la légitimité des référents du 1^{er} degré à intervenir en collège : que viennent donc faire en collège des professeurs des écoles ? Est acceptée, reconnue l'intervention auprès d'élèves en grande difficulté et dans des dispositifs de remédiation

* chez les référents du 2nd degré, la difficulté à être perçu, connu et reconnu en dehors de sa discipline... Tout se passe comme si l'enseignant référent de maths par exemple était une ressource supplémentaire pour les seules équipes de mathématiques – et non un apport à l'enseignement de toutes les disciplines scientifiques, voire des différentes équipes pédagogiques du réseau.

* entre référents, la rencontre des cultures ne va pas de soi : entre 1^{er} et 2nd degré, la collaboration passe par une nécessaire explicitation des mots, des démarches et des pratiques.

* les référents RAR sont venus se surajouter au coordonnateur REP, devenu « secrétaire du comité exécutif ». Certaines missions confiées aux référents recourent / redoublent les tâches traditionnellement imparties aux coordonnateurs (liaison avec le 1^{er} degré, partenariats locaux...). Ajustements et clarifications sont indispensables.

3)-L'exercice des missions

L'éventail de ces missions est large et ouvert, la circulaire du 30 mars en énumère quelques-unes en ayant soin de terminer la liste par des points de suspension. Cette diversité se retrouve dans la variété de la définition des services des référents et ne va pas sans poser des questions.

* un effet immédiatement observable des moyens supplémentaires alloués aux RAR est le développement de formes de coprésence devant élèves : cointervention entre pairs, coanimation avec les assistants pédagogiques. Le meilleur côtoie le pire... Ce type d'intervention suppose, pour être efficace, un travail de préparation en amont (ciblage du public, choix des compétences à travailler, fixation d'une durée) ... autant qu'un dialogue en aval (bilan, évaluation, réajustements...)

* l'exercice des missions est rarement solitaire, il est plus fréquent qu'une même mission soit partagée entre plusieurs référents. Face aux risques de chevauchement d'une part, de cloisonnement d'autre part la lettre de mission à destination de chaque référent est un document indispensable pour clarifier aux yeux de tous les règles du jeu : qui fait quoi ?

* la concertation est un besoin largement ressenti, mais sa mise en place nécessite d'être clarifiée et bornée dans ses modalités. On pourrait ainsi notamment distinguer

- une concertation étroite ou restreinte, entre les référents eux-mêmes (et le coordonnateur REP) ou entre les référents et l'équipe de direction. Dans les RAR où une plage horaire a été officiellement instituée à cette fin, la formule a donné satisfaction.

- une concertation élargie, diversifiée quant aux acteurs (équipes disciplinaires, équipe enseignante d'une même classe, professeurs principaux d'un niveau, personnels d'éducation...). L'introduction de nouvelles ressources (référents et ASPE) entraîne un besoin accru de communication. Des ressources existent : quand un référent prend en charge une classe en responsabilité, ces heures déjà prévues par la DHG retombent dans le pot commun, sans être spécialement affectées à une discipline – mais ce sont aussi des contraintes supplémentaires en termes d'emploi du temps...

* le choix des cibles de l'action pédagogique se pose avec acuité

Pour définir le type d'élèves à accompagner en priorité par les professeurs référents, de nombreuses questions se posent : grande difficulté ? moyenne difficulté ? voire élèves fortement perturbateurs dont personne ne veut ? Les moyens supplémentaires mettent ainsi en évidence la nécessité de choix difficiles qui engagent l'éthique professionnelle : l'affirmation du droit à la réussite pour tous amène-t-elle à privilégier d'intervenir là où il y a le plus de chances d'obtenir des résultats visibles à moyen terme, donc la moyenne difficulté, ou bien là où la nécessité criante ne concerne qu'un nombre restreint d'élèves sur du long ou très long terme ? La mise en place des PPRE fait ainsi émerger une dérive, la tendance à se décharger sur les professeurs référents des élèves avec lesquels les collègues n'y arrivent plus... le référent deviendrait le spécialiste de la grande difficulté, permettant aux enseignants de gérer

sans accroc le groupe classe : si extraire les élèves du groupe-classe ne va pas de soi, on se pose trop rarement la question de comment les y faire rentrer...

L'installation des pôles d'excellence, encore peu développée, est une autre manifestation des ambiguïtés du public visé : s'agit-il de mobiliser et de stimuler les meilleurs élèves (a priori non concernés par les dispositifs de soutien et de remédiation) ou d'offrir aux élèves les plus en difficulté de nouvelles pistes de motivation ?

L'arrivée des professeurs référents est une ressource incontestable des réseaux, elle déplace un certain nombre de questionnements pédagogiques. Pour progresser dans la réflexion pédagogique et didactique, les professeurs référents – sortis de l'urgence de la mise en place des réseaux – pourront s'appuyer plus largement sur les ressources de la formation, en particulier par le biais d'aides négociées dans les établissements.

III-UN BILAN D'ETAPE DES 16 RESEAUX DE SEINE ST DENIS

Marie Hélène LELOUP, IA adjointe du 93

En quoi les moyens supplémentaires ont-ils permis d'avancer et d'améliorer la réussite scolaire des élèves dans les réseaux ?

A partir du travail réalisé par les conseillers pédagogiques de la MIDAP auprès 16 RAR de Seine Saint Denis, il est possible de faire un bref état des lieux, de signaler les principales difficultés rencontrées et de pointer quelques leviers pour l'action.

1)-Relation Ecole/Collège et dynamique de réseau

La dynamique de travail en réseau écoles/collège est une des logiques fortes de l'éducation prioritaire depuis la création des REP, l'introduction des réseaux Ambition Réussite s'est appuyée sur cette dynamique passée.

a)-Etat des lieux

Il y a d'abord le « tout venant » qui existe aussi bien en RAR, en REP que hors REP. Il s'agit par exemple : des visites de collège par les élèves de Cm2, des commissions d'harmonisation, des ambassadeurs de 6^{ème} qui se rendent dans les écoles élémentaires pour témoigner de leur vie au collège auprès des élèves de Cm2 de leur ancienne école, de l'accueil classique des parents d'élèves de Cm 2 au collège.

Les RAR ont aussi favorisé la création d'actions nouvelles. Ils ont notamment facilité la circulation entre le premier et le second degré, la co-intervention entre les deux degrés, la création de groupes de travail en commun entre élèves de 6^{ème} et de CM2, les échanges entre professeurs principaux de 6^{ème} avec les enseignants de CM2.

Des protocoles communs d'évaluation CM2/6^{ème} ont été mis en place dans un RAR, avec des corrections partagées entre les enseignants de collège et de CM2. On peut noter également l'élaboration de chartes de confidentialité pour permettre des échanges fructueux et des préconisations détaillées sur les situations des élèves à besoin spécifique d'élèves de CM2, travail destiné à favoriser leur accompagnement au collège.

Le développement de l'Ecole ouverte (mercredi après-midi et vacances scolaires) est aussi un élément positif dans l'implication des élèves.

b)-Les difficultés

Pour quelques réseaux, certaines écoles du premier degré n'ont pas été suffisamment associées au diagnostic partagé au moment de l'élaboration du contrat et ceci pèse sur leur investissement dans le travail en commun.

Pour certains réseaux, dans une situation générale marquée par le brouillage des identités professionnelles en construction, on ne veut pas « des supers profs » et ceci pose un réel problème à l'activité des professeurs référents. Il existe en ce sens, dans certaines situations, un réel problème de légitimité des Professeurs Référents issus du premier degré en second degré et *vice versa*; ailleurs des professeurs référents issus du premier degré sont *personae non gratae* en collège.

De façon analogue, avec l'arrivée des professeurs référents, les identités professionnelles des coordonnateurs REP sont bousculées ; ils se sentent parfois relégués au rôle de secrétaire du comité exécutif et tendent à décaler leur activité vers le travail de mise en œuvre de la politique de la ville. Ils siègent ainsi dans des instances où ils doivent tenir la parole de l'institution, sans une réelle préparation à la tenue de ce rôle complexe et délicat.

c)-Difficultés plus générales

Le comité exécutif en tant qu'instance de pilotage du réseau peut jouer un rôle dynamique, cependant, sa composition, sa place et son activité sont encore en construction. Quel est son rôle ? Est-il un lieu de réflexion ? Où définit-on la politique du réseau ?

Plus le nombre d'écoles élémentaires est important dans un réseau, moins elles se reconnaissent comme membres à part entière de celui-ci et s'interrogent sur la plus value apportée. La question de la place des maternelles est en général peu explicitée.

La question des nouveaux personnels de direction entrant dans le réseau est aussi posée en terme de continuité de l'action par rapport au contrat initialement défini.

d)-Les leviers

- L'accompagnement fort des corps d'inspection (les IA IPR et IEN) auprès des équipes est unanimement souligné comme un point d'appui véritable à la mise en œuvre cohérente des moyens supplémentaires.

- L'organisation des stages filés pour le personnel du premier degré en Seine Saint Denis a apporté une aide réelle aux équipes, cette mesure a favorisé la constitution de groupe de travail commun entre le premier et le second degré.

- Le travail mené auprès des élèves de CM2 tend à se répandre par irrigation aux autres niveaux de scolarité du premier degré, notamment par la diffusion de livrets de compétences (cf. BO spécial du 14/03/2007).

- Le renfort des Assistants pédagogiques a été plébiscité par les professeurs du premier et du second degré, leur demande se situe au niveau d'une formation de proximité portant sur la gestion et le suivi des études accompagnées, la relation entre ce qui s'y fait et ce qui se passe en cours. Les établissements qui ont engagé un réel travail en commun des enseignants et des assistants pédagogiques autour des études accompagnées sur la question des consignes, de l'utilisation des manuels, de la relation entre les cours et ce qui se passe à la maison a permis de faire bouger les choses positivement.

2)-La maîtrise des fondamentaux

a)-Etat des lieux

Sur le plan disciplinaire, on constate dans les RAR une plus grande différence à la moyenne départementale des résultats en lettres par rapport aux mathématiques et parallèlement un plus grand individualisme des enseignants en lettres.

Globalement, on constate une meilleure exploitation des résultats aux évaluations nationales (avec l'aide de JADE) et des progrès dans le travail mené en commun par les enseignants autour de l'utilisation pédagogique de ces résultats. Il en découle, notamment pour la maîtrise des compétences en lecture, la formation de groupes de besoin plus abouti. Le travail mené une heure par semaine grâce à l'alignement des emplois du temps a favorisé des progrès pour les élèves en difficulté. L'entrée par les compétences transversales portant sur les méthodes encourage le travail en commun des équipes pédagogiques, par exemple les compétences de lecture dans les différentes disciplines. On note également des groupes de compétence en LV.

b)-Les difficultés

Pour les PPRE, la difficulté rencontrée est de parvenir à réaliser une identification précise des compétences à travailler avec chaque élève. Plusieurs questions posent problème aux équipes pédagogiques : formalisation et mise en circulation induite d'outils perçus comme lourds à l'usage, lien entre les cours ordinaires et l'extraction des élèves de la classe, évaluation...

Le faible nombre de référents en mathématiques est une difficulté pour le développement des compétences dans les disciplines scientifiques.

Si le professeur référent a dans son temps de service la charge d'une de plusieurs classes, ceci libère du temps pour d'autres enseignants du collège et il est dommage de constater sur ce plan là des formes de déperdition.

Certains élèves, pour lesquels les familles ont refusé l'orientation en SEGPA proposée, sont dans de telles difficultés d'apprentissage que les enseignants se sentent réellement démunis pour les accompagner favorablement dans leur parcours.

c)-Les leviers

Le développement de la co-intervention apparaît comme un levier pour résoudre les difficultés de gestion de la classe, ses modalités et ses objectifs demeurent cependant à préciser pour en améliorer l'efficacité.

Le recours plus important aux TICE est aussi à noter, par exemple en mathématiques, le travail en binôme d'élèves avec le logiciel *mathsenpoche* constitue une expérience positive.

Les dispositifs des études accompagnées sont porteurs. Ainsi, dans un collège RAR, la création d'un « espace réussite » qui accueille sur une durée limitée des petits groupes de 3 à 4 élèves sur le champ des savoirs faire et des savoirs être est productive. Mais la situation est fort hétérogène d'un réseau à l'autre, dans un collège on dénombre 26 créneaux d'études accompagnées sur le temps scolaire. Les études sont tenues et encadrées par des professeurs référents, des assistants pédagogiques, des enseignants rémunérés en HSE. Pour les établissements qui bénéficient de l'opération 7000 étudiants pour 7000 tuteurs, le travail de remotivation et de soutien personnalisé réalisé par les tuteurs étudiants porte ses fruits.

3)-Orientation

a)-Etat des lieux

Les réseaux ont, en général, mobilisé peu de moyens spécifiques sur cette question. La plupart continue de mettre en œuvre des méthodes assez classiques, comme le recours aux ambassadeurs élèves des lycées auprès des collégiens, ou les réunions avec les parents.

Quelques pratiques novatrices ont été ponctuellement mises en place :

- * une action préparatoire à l'orientation avec l'implication des parents : rédaction d'un dossier « brouillon » en préalable au dossier officiel

- * l'analyse rétrospective de la pertinence du redoublement a mis en valeur que celui-ci n'était bénéfique que pour 30 % des élèves et réellement contre-productif pour 60 % d'entre-eux. Ce type de travail partagé par les équipes pédagogiques contribue à faire réfléchir les enseignants sur la question du redoublement.

- * la constitution de groupes de travail mixte collège-lycée a permis d'analyser rétrospectivement des parcours d'élèves et de relativiser les mauvais pronostics réalisés sur les élèves de 3^{ème}, quant à leur futur parcours en lycée. Ce travail se poursuit par l'élaboration d'un cahier des charges à l'attention des professeurs principaux de 3^{ème} pour la construction de parcours d'orientation des élèves. Il permet de faire avancer la conscience des enseignants impliqués sur la manière dont on peut peser sur l'orientation des élèves.

- * la création d'ateliers scientifiques pour développer le goût de la culture scientifique des élèves de 6^{ème} et de 5^{ème}, en préalable à la future constitution d'une 4^{ème} scientifique.

- * la création d'un bureau des stages pour les élèves de 3^{ème}, tenu par un assistant pédagogique aide à développer le partenariat avec les entreprises.

b)-Les difficultés

Les représentations déterministes du milieu social et les stéréotypes sexués pèsent durablement sur l'orientation des élèves.

La place des COP dans les collèges pose question. Soit, elle est perçue comme insuffisante, en terme de temps consacré aux élèves de l'établissement et à leur famille, la demande est alors de renforcer leur présence, soit, elle est perçue comme superflue et les équipes pédagogiques considèrent qu'elles peuvent s'en passer.

c)-Les leviers

Les 16 RAR de Seine Saint Denis ont une classe de 3^{ème} à option découverte professionnelle et 3 d'entre eux ont également une 4^{ème} dotée de cette option.

La dynamique de district entre collèges/CFA et lycées est à l'œuvre pour de nombreux réseaux et contribue à développer des partenariats avec les entreprises et des interrelations utiles entre collèges et lycées.

4)-Pôle d'excellence et partenariats

a)-Etat des lieux

Pour la plupart des réseaux, le pôle d'excellence est encore un ensemble vide, même si le travail en interne se développe sur le sujet, dans deux directions : la création d'option de haut niveau par exemple en langue grecque ou chinoise et la recherche de partenariat d'excellence.

Un seul réseau a développé un pôle d'excellence intégré à la dynamique du projet ambition réussite, ce pôle joue un rôle intéressant pour la découverte professionnelle, les ateliers scientifiques, l'orientation et permet l'organisation de conférences thématiques auxquelles sont invités les parents, il contribue à la création d'une synergie réelle entre les différents

éléments du projet pour l'ensemble des acteurs : élèves, parents et enseignants. Il montre bien en quoi le pôle d'excellence a des implications sur les apprentissages en classe et des répercussions sur le quotidien.

b)-Les difficultés

Pour les réseaux implantés sur des communes bénéficiant de programmes de réussite éducative, nous en sommes à la phase de mise en route et le travail de partenariat est à poursuivre.

On peut constater de façon assez générale un certain empilement des dispositifs.

L'impact réel des partenariats est peu mesuré.

c)-Les leviers

L'engagement financier des collectivités et des communes, notamment dans le cadre des Contrats Urbains de Cohésion Sociale est favorable au développement des partenariats.

IV-LA LIAISON ECOLE / COLLEGE AU RAR HENRI DUNANT (77)

Michelle GASTEL, principale du collège

Depuis de nombreuses années, les responsables des ZEP/REP ont travaillé activement au développement d'actions communes souvent thématiques et ponctuelles avec un objectif clair et partagé : « permettre à l'écolier de devenir collégien en minimisant les obstacles ».

Un deuxième souffle évolutif s'est levé...

En juillet dernier, au sein du RAR de Meaux sud, des appariements ont été créés entre les classes de CM2 des 3 groupes scolaires et les classes de sixième sur la base de projets. L'un d'entre-eux « Humanisme et Sport » intéressait 3 classes de CM2 et 3 classes de 6è qui étaient mixées. Les activités partagées proposaient des ateliers scientifiques, des rencontres sportives trimestrielles (course d'orientation, tournoi de football et ateliers athlétiques), un volet citoyenneté (respect des règles, acceptation de la différence, solidarité), un volet santé (hygiène alimentaire, équilibre alimentaire, projet MENU). Ce projet multipartenarial a permis :

- De rencontrer les parents qui ont accompagné leurs enfants lors des activités extérieures et qui ont échangé avec les infirmières sur les pratiques alimentaires
- De fédérer les énergies (et les ressources) de certains partenaires locaux (ville de Meaux, OPAC, L.P.)
- De créer du lien entre les enseignants de CM2 et de 6è ainsi qu'entre les enseignés

Ce lien tissé, il a été envisageable au 3è trimestre d'organiser des échanges entre professeurs des écoles et professeurs du collège. Actuellement, chaque professeur de français a été observé une classe de CM2 durant une demi-journée. Dans quelques temps, chaque enseignant de CM2 sera accueilli avec ses élèves au collège sur une demi-journée.

Mais la véritable liaison que nous souhaitons va être initiée à la prochaine rentrée scolaire ; celle basée sur la continuité des apprentissages et qui court tout au long de l'année scolaire, celle qui nécessite un travail de réflexion plus profond et qui vise tous les acteurs :

- Stage de liaison (1^{er} et 2^e degrés) sur la lecture et l'écriture associant PR et AP et se basant sur les résultats de l'évaluation nationale

- Aide négociée sur la différenciation pédagogique dont l'une des composantes sera la co-présence
- Harmonisation du contenu et des pratiques de la langue vivante enseignée en CM2 avec une refonte de la fiche passerelle (un PR angliciste intervient en primaire)
- Travail autour de la fonction de délégué (actuellement PR + CPE → écoles , parrainage Ecole/collège, séminaire externé de 3 jours de formation sur 3 collèges de la ZUS)
- Création de la Conférence des Parents (parents élus de toutes les écoles et du collège – rencontres + débats sur thèmes)

Eléments facilitateurs

- La présence de nouvelles ressources qui ont impulsé, organisé, suivi et évalué les actions
- La mission de pilotage assignée à chaque PR
- La présence de la coordonnatrice RAR au plus près du pilote (bureau au collège) qui demeure conseillère technique de l'IEN
- La présence des PR et AP dans des actions de co-présence dans toutes les classes de CM2
- Actions arrêtées en concertation lors des réunions du comité exécutif du RAR
- Implication et la présence régulière de l'IA-IPR référent et de l'IEN

V LA FORMATION EN RAR

Jean Paul BELTRAMONE, Responsable Académique de la Formation

1)-Les formations en établissement

Les réseaux se sont peu emparés de l'offre qui leur était proposée. Chaque réseau avait un « droit de tirage » de trois aides négociées pour l'année (signe de la priorité accordée aux réseaux en termes de formation, puisque statistiquement à l'échelle académique un établissement bénéficie d'une aide négociée tous les trois ans). Seule une moitié des réseaux a fait une demande. Il est vrai qu'une action de liaison école / collège a été systématiquement mise en place dans tous les réseaux. Les demandes ont majoritairement porté sur des domaines transversaux (PPRE, gestion de l'hétérogénéité...). Deux demandes seulement sur le B2I.

Le même dispositif a été reconduit pour l'année 2007-8. On peut penser que les réseaux, passé le temps des urgences et avec l'expérience de cette première année, se saisiront davantage des opportunités de formation...

2)-La formation des référents

Au regard des contraintes de calendrier et des incertitudes des textes, la formation s'est mise en place dans la précipitation en se centrant sur la notion d'accompagnement dans la fonction et peu sur des contenus spécifiques. Elle a permis d'éclairer quelques éléments forts de la problématique de cette nouvelle fonction.

La formation proposée aux référents fait partie de leur engagement dans la fonction. Pourtant le taux d'assiduité est inférieur au taux académique (70% vs 85%)

La formation des professeurs référents pour 2007-8 s'est appuyée sur l'expérience de cette année et la prise en compte du renouvellement du vivier.

Cinq séances sont programmées :

- * formation commune le 26 septembre prochain matin pour tous les référents
- * 4 ateliers au choix, dont la première séance aura lieu le 26 après-midi
 - Les PPRE et l'accompagnement des élèves en difficulté
 - La place et le rôle des professeurs référents et des assistants pédagogiques
 - La conduite de projet en partenariat
 - Le travail en équipe et la co-intervention

Ces formations sont intégrées dans le chapitre « formation des formateurs » (FFO) du PAF et sont prioritairement réservées aux professeurs référents en poste. Cependant d'autres formations du PAF, notamment celles des chapitres transversaux comme OUV, LAN, PRO et CIV, sont ouvertes aux référents après accord et avis favorable du principal et dans la limite du nombre autorisé de stages pour chaque enseignant (un maximum de 3 stages).

Les assistants pédagogiques ont pu bénéficier d'un module de formation de trois demi-journées. Mais il s'est mis en place tardivement en raison de leur recrutement échelonné... Est apparue la nécessité d'un temps de formation commun avec les référents – ce qui sera pris en compte l'an prochain...

VICONCLUSION

M. le Recteur Jean Michel BLANQUER

La feuille de route est substantielle, l'horizon d'effectivité est la prochaine rentrée de l'année scolaire 2007-2008... L'élément clé est la personnalisation des réponses apportées aux difficultés des élèves. Il faut faire sortir le système éducatif de l'âge industriel et des règles aveugles à des quantités. Le rectorat sera particulièrement vigilant à ne pas affecter de néotitulaires dans les collèges ambition réussite...

A la lumière des différentes observations réalisées, plusieurs préconisations peuvent être formulées pour une complète relance de l'éducation prioritaire :

1)-Parachever la mise en place des RAR

- * par la définition d'un pôle d'excellence dans chaque réseau
- * par la mise en place d'Ecole ouverte dans tous les réseaux

2)-Conforter le pilotage partagé

- * par une collaboration accrue CE / IEN et IEN / IPR
- * par une clarification du rôle des intervenants : lettre de mission aux professeurs référents et au coordonnateur du réseau
- * par une périodicité programmée du comité exécutif qui « prépare, harmonise, régule les mesures destinées à faire vivre le réseau »
- * par une utilisation optimale des moyens supplémentaires, notamment une organisation claire et délimitée des diverses concertations

3)-Mieux articuler le travail en classe entière et les dispositifs de soutien

Avec la boussole du socle commun...

- * à l'école et au collège : intégrer les PPRE et autres modes de prise en charge en groupe restreint à la progression commune, développer les études surveillées ;
- * hors l'école : rechercher la cohérence et la complémentarité des apprentissages avec les différents partenariats et les PRE.

Il faut créer un service public du soutien scolaire.

4)-Développer l'évaluation

* par la mise en place d'un observatoire académique de l'évaluation

* par la mesure systématique de l'efficacité des dispositifs et projets mis en oeuvre

5)-Expérimenter et mutualiser

Le droit à l'expérimentation est inscrit dans la loi... En particulier, nous devons réinventer la 6^{ème} et pouvoir réduire le nombre de professeurs pour aider les élèves en difficulté à l'entrée au collège. Mais cela n'exclut pas d'autres expérimentations, par exemple l'enseignement de découverte professionnelle en 4^{ème}.

Toutes les écoles du monde prennent le virage du numérique... Les principaux, cyber-chefs d'établissement ont vocation à être le fer de lance d'une politique ambitieuse pour les TICE.

Enfin, il est important de formaliser les différentes ressources pédagogiques produites – la mission Innovalo peut apporter une aide à la rédaction. Les documents produits pourront être mutualisés et mis en ligne sur le site académique de l'éducation prioritaire.

Les réseaux ambition réussite doivent être un élément de rayonnement du système éducatif, ils ont un moyen pour y parvenir, l'esprit collectif...