

ACADÉMIE DE LYON





CONSULTATION SUR L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

SYNTHÈSE ACADÉMIQUE

Deuxième partie Leviers et mise en œuvre

SOMMAIRE

Perspectives pédagogiques et éducatives	3
2. Perspectives relatives à l'accompagnement et à la formation	23
3. Perspectives relatives au travail en équipe, en réseau, en partenariat	29
4. Perspectives relatives au pilotage et à l'évaluation	36
5. Perspectives relatives à l'usage des moyens disponibles	38
6. Perspectives relatives à la carte de l'éducation prioritaire	42

1.

PESPECTIVES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES

1) Que signifie concrètement construire ou conforter une école bienveillante, au quotidien et dans l'acte d'enseignement ?

Points qui font consensus

Une école bienveillante est une école qui garantit un cadre commun sécurisant et valorisant, qui prend en compte l'ensemble de ses acteurs, élèves, familles, personnels enseignants et non enseignants, qui pose des repères pour rassurer les élèves et les familles et qui reste à leur écoute.

Une école bienveillante suppose :

- un environnement adapté, l'existence de locaux accueillants pour tous, de lieux réservés aux familles,
- une communication facile et régulière entre ses différents acteurs et partenaires, les équipes pédagogiques et éducatives, les parents, les personnels de santé,
- une prise en compte des individualités et des différences dans le respect de chacun,
- des équipes éducatives stables, qu'il s'agisse des personnels enseignants, des personnels de direction et des équipes « vie scolaire »,
- une gestion du temps qui permette la construction des apprentissages fondamentaux,
- une évaluation des élèves qui valorise leurs progrès, qui ne les stigmatise pas.

Une école bienveillante crée un climat de confiance entre ses acteurs, prend en compte la continuité des apprentissages entre les cycles et les degrés, aide l'élève à construire et à consolider une estime de soi.

Du point de vue des organisations pédagogiques et de l'acte d'enseignement, des propositions :

A l'adresse de l'institution :

- renforcer les moyens humains supplémentaires, personnels enseignants mais aussi personnels de santé, pour faciliter l'accueil des élèves, de la maternelle au collège,
- agir sur la formation des enseignants pour faciliter le développement de projets pluridisciplinaires, pour impulser les évolutions de pratiques, en particulier en termes de co-enseignement, pour permettre une appropriation des programmes d'enseignement en prenant en compte la diversité des publics,
- disposer de classes à effectifs limités pour rendre possible la prise en compte des spécificités de chacun dans le groupe,
- développer le tutorat dès que nécessaire.

A l'adresse des acteurs de terrain :

- travailler avec les parents à l'explicitation des codes de l'école, à ce que peut être leur rôle dans l'accompagnement de leur enfant dans le travail scolaire hors la classe, en faire des partenaires actifs,
- mettre en place une évaluation formative, faite de remarques valorisantes et d'appréciations positives,

- développer des lieux de parole pour les élèves, de l'école maternelle au collège ; créer un conseil de vie collégienne ; développer les heures de vie de classe à l'école élémentaire.

Points qui font débat

Le rôle de l'enseignant dans sa prise en charge de l'élève :

L'acte d'enseignement peut être mis en tension avec celui d'éduquer et de prendre en compte l'élève dans sa globalité. Comment prendre en compte les individualités tout en privilégiant l'intégration dans le groupe classe ?

Comment atténuer les ruptures entre l'école et le collège au regard de certaines dispositions pédagogiques, l'évaluation, le développement du travail personnel hors la classe? Comment atténuer le poids d'une évaluation trop précoce, qui peut prendre trop de place au regard du développement des apprentissages?

La place des parents :

Comment « faire alliance » avec les parents tout en prenant en compte ce qu'ils sont, avec leur culture et leurs connaissances du système éducatif ?

Comment ne pas surdimensionner l'affect dans la bienveillance ?

2) Comment être exigeant en restant à la portée des élèves et développer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes ?

Points qui font consensus

L'idée d'être ambitieux pour ses élèves en privilégiant la construction de parcours personnalisés, en rendant explicites les objectifs d'enseignement, pour l'élève et sa famille, en les valorisant en tant que personnes avant d'attendre d'eux des performances scolaires, en travaillant le regard bienveillant qu'ils peuvent percevoir, que ce regard vienne des adultes ou des autres élèves, en développant des organisations pédagogiques favorisant l'estime de soi et en combattant l'idée d'une « vision étriquée » dont ils peuvent faire l'objet est largement affirmée au sein des équipes.

En même temps est posée l'idée de réussites qui ne seraient pas toutes les mêmes pour tous les élèves. Il en découle une attention à porter à la valorisation de savoir-être, à la nécessité de diversifier les exigences pour rendre les réussites possibles, à la définition d'objectifs parallèles pour les élèves en grande difficulté, à la nécessité de donner du temps aux élèves pour qu'ils puissent apprendre à leur rythme, pour qu'ils puissent expérimenter et manipuler.

Des tensions qui ne sont pas toujours faciles à dépasser :

Autour d'attentes institutionnelles liées à la mise en place des programmes d'enseignement et à la préparation des examens qui entraînent un niveau d'exigence trop élevé pour certains élèves mais qui offrent un cadre et des contenus pour donner des enjeux aux élèves et les engager dans la réalisation de tâches complexes ; autour de classes aux effectifs trop importants qui rendent difficile l'adaptation et la différenciation mais qui par leur forte hétérogénéité aident à « tirer vers le haut » les élèves les plus en difficulté.

Une prise en compte de l'environnement pour créer les conditions d'une formation exigeante et pour favoriser le développement de l'estime de soi :

Sécuriser l'élève dans son environnement pour qu'il se sente accueilli et suivi, en fonction de ses possibilités et de ses difficultés ; développer le sentiment d'appartenance à son établissement pour créer des conditions propices au développement des apprentissages ; rendre les parents partenaires des exigences de l'école ; construire une culture commune avec ces derniers dans des temps formels ou conviviaux et avec les élèves, en développant les temps de réflexion et l'esprit d'analyse.

Des évolutions nécessaires :

Mettre l'accent sur le développement de compétences et l'appropriation d'outils pour rendre l'élève autonome, en particulier au moment des ruptures dans les passages interdegrés, pour l'informer sur les attendus de l'évaluation, pour lui donner des objectifs de progrès.

Le constat d'une évaluation des acquis des élèves trop prégnante, renvoyant à l'élève une image négative et stigmatisant ses difficultés sans y apporter de solution, est largement partagé. L'accent est mis sur la construction de protocoles d'évaluation liant exigence et prise en compte de l'estime de soi en créant en amont les conditions d'une évaluation préparée, avec des

objectifs définis et en organisant une remédiation pour les élèves n'ayant pas atteint les objectifs visés, en développant l'autoévaluation, en valorisant les progrès et les réussites, en faisant de l'erreur un atout dans la formation, en tout cas pas un handicap rédhibitoire.

Le développement de projets transversaux, ouverts sur l'environnement pour donner du sens aux apprentissages, est souligné. Il en va de même d'un travail approfondi sur l'acquisition des fondamentaux, sur le suivi individuel des difficultés, pour renforcer la confiance en soi et repousser les phénomènes de décrochage.

Des organisations pédagogiques et éducatives à privilégier :

Le développement de co-animations, du travail en groupe, éventuellement en groupes de besoins, les échanges de classes pour changer le regard porté sur les élèves; le décloisonnement en classe, en cycle; l'importance à donner à la maîtrise de la langue, notamment pour les élèves allophones; la généralisation de temps de rencontres spécifiques à l'école et au collège, comme dans les dispositifs « La mallette des parents » ou « L'école ouverte »; le développement d'une orientation choisie.

Des besoins à prendre en compte :

Des classes dont les effectifs rendent possible la construction de parcours personnalisés et valorisants ; du temps disponible pour les enseignants et des moyens humains qui facilitent l'atteinte de ces mêmes objectifs.

Points qui font débat

L'ambition est à distinguer des exigences : il y a des compromis à faire sur l'apprentissage de la langue mais son absence de maîtrise est préjudiciable.

Peut-on évaluer en prenant seulement appui sur des compétences ? Quel est le rôle de l'évaluation chiffrée dans la construction de l'estime de soi ? Entre valorisation et acceptation de moindres performances ?

Comment développer l'estime de soi des élèves en difficulté ? Comment exploiter ce que l'on sait de l'élève sur sa scolarité passée ? Il y un équilibre à trouver entre ce que l'on sait de l'élève et ce qu'il va pouvoir construire pour progresser dans ses apprentissages.

Quel est le « bon » effectif d'élèves par classe ? Un effectif de classe restreint n'est pas le garant de la sérénité et d'une dynamique porteuse pour les élèves les plus en difficulté.

La différenciation des parcours n'engendre-t-elle pas une école à deux vitesses ?

Le rôle des parents (acteurs, relais ou freins) et les modalités d'un travail partenarial avec les familles ne sont pas stabilisés.

3) Comment améliorer la compréhension par les élèves des attentes de l'école et enseigner explicitement les compétences qui permettent de comprendre et de réussir ?

Points qui font consensus

Les familles sont un relai essentiel pour engager leurs enfants dans un projet scolaire. Il importe donc de travailler avec elles pour en faire des leviers de l'action de l'école, d'autant plus que les milieux socio-économiques et socioculturels dans lesquels elles évoluent, peuvent les en éloigner. La dégradation des conditions de vie et la paupérisation des familles sont présentées, dans certains réseaux, comme un facteur d'éloignement de la connaissance des codes de l'école par les élèves et leurs parents. Il est alors proposé de faire appel à d'autres partenaires, associations, centres sociaux et collectivités territoriales, pour aider, en tant que médiateurs, à renforcer la relation école – familles.

Des leviers d'action :

Agir sur les représentations et rendre le discours sur l'école lisible par les familles et les élèves : expliciter les règles de vie à l'école et son fonctionnement ; définir avec les élèves et les familles des objectifs de moyen terme réalisables ; associer l'élève au suivi de son parcours de formation pour le motiver, l'impliquer et l'aider à en saisir les enjeux ; mettre en place une journée d'intégration en début d'année à destination des élèves et des familles, en particulier pour les classes charnières comme la classe de sixième ; rendre lisibles des exemples concrets de réussite par le biais de l'école.

Renforcer le travail en réseau et s'appuyer sur les partenaires de proximité : le maillage et la communication restent essentiels dans l'accompagnement des familles pour assurer la continuité des apprentissages et des compétences à construire, la cohérence des prises en charge et la transversalité des compétences travaillées dans les disciplines ; un enseignant référent pourrait aider à renforcer la communication au sein du réseau.

Faire évoluer les outils mis à la disposition des élèves et des familles : rendre lisible le livret de compétences, pour les familles et les accompagner dans son appropriation ; reformuler les compétences prescrites par les programmes en des termes intelligibles pour les élèves et réinvestir ce travail pour mettre en place une évaluation aux objectifs explicites et compréhensibles par tous ; mutualiser les supports d'évaluation entre le premier et le second degré.

Des pistes pédagogiques :

L'acquisition à l'école de compétences sociales et de compétences favorisant l'autonomie et la prise d'initiative conditionne la réussite scolaire et est essentielle pour les élèves qui relèvent de l'éducation prioritaire. Ces compétences sont à travailler sur le long terme par l'ensemble de la communauté éducative.

L'évolution des modes de prise en charge de la classe : mise en place d'une pédagogie active qui donne la priorité à l'entrée dans la réflexion et dans la mise en œuvre de procédures ; les

professeurs supplémentaires et les professeurs engagés dans des actions de co-enseignement jouent un rôle essentiel dans ces modes de prise en charge qu'il conviendrait d'étendre.

Le développement du travail en équipe, le renforcement de la méthodologie, l'explicitation du lien entre la réalisation de la tâche et l'activité cognitive sous-jacente.

Des besoins:

Des temps de concertation institutionnalisés pour coordonner les pratiques ; des temps de formation initiale et continue dans les premier et second degrés pour être en capacité de mettre en œuvre un travail d'équipe efficace, une pédagogie active ; des effectifs de classe qui permettent d'offrir du temps aux élèves.

Points qui font débat

Sur quelles compétences et sur quelles valeurs faut-il fonder le « devenir élève » ?

Dans la formation de l'élève à l'école, faut-il donner la primauté à l'acquisition de connaissances et de compétences ou à l'épanouissement de l'élève ?

Le développement de projets reste trop souvent réservé aux classes les moins lourdes à gérer. Comment les mettre en place dans toutes les classes ?

Les cycles au collège : quel fonctionnement effectif ? Quelles pratiques mises en œuvre au sein des équipes pour assurer la continuité des apprentissages ?

Des acceptions antinomiques autour du sens et du rôle du travail personnel en dehors du temps de la classe. D'une part, des écarts qui se creusent entre les élèves dont les parents peuvent suivre la scolarité et ceux dont les parents ne le peuvent pas. Et d'autre part, des élèves et des familles qui considèrent les devoirs davantage comme une surcharge de travail que comme un approfondissement du cours.

Faudrait-il un équivalent du conseiller principal d'éducation dans les écoles afin de développer certains apprentissages et traiter certaines difficultés ?

4) Sur quels types de besoins privilégier l'accompagnement et l'aide apportés aux élèves et comment ?

Points qui font consensus

Les dispositifs d'accompagnement et d'aide apportés aux élèves sont pluriels. Pour remplir pleinement leurs fonctions : - ils supposent une stabilité des équipes pour assurer une prise en charge pérenne des élèves et garantir une continuité des contenus travaillés - ils nécessitent d'être lisibles par tous, équipes pédagogiques et éducatives, parents et élèves, pour en saisir les enjeux et en assurer une mise en cohérence.

La maîtrise de la langue : en proposant une pédagogie et des situations actives qui permettent de solliciter chaque élève ; en ayant recours aux moyens humains disponibles, professeurs supplémentaires, assistants pédagogiques, emplois d'avenir professeur ... ; en développant une prise en charge spécifique au plus tôt, notamment à l'école maternelle.

L'aide aux devoirs : le dispositif a montré son efficacité auprès d'un public qui reste le plus souvent volontaire.

La prise en charge des difficultés d'apprentissage: en donnant du sens à l'école grâce au partenariat construit avec les parents, en permettant aux professeurs des deux degrés d'échanger sur leurs pratiques, de co-enseigner, en améliorant la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

La prise en charge des élèves en situation de réussite : ils sont aussi présentés comme des élèves « oubliés ».

Le métier d'élève: pour aider à l'appropriation des codes de l'école, pour donner du sens aux apprentissages, pour aider à construire et à s'approprier un projet scolaire et d'orientation, pour aider à construire et à renforcer une estime de soi ...; en développant, par exemple, un accompagnement sur le temps scolaire par un personnel référent.

La prise en charge des élèves allophones: au plus tôt et par des personnels spécialisés et formés.

Le développement culturel : pour travailler le langage, au plus tôt et dès l'école maternelle, pour appréhender les cultures de chacun, les valeurs de la République, pour aider chacun à décoder les implicites et les attentes, pour favoriser une plus grande mixité sociale, pour contribuer à ouvrir l'école sur le monde extérieur ; en mettant l'accent sur une continuité entre l'école et le collège, en particulier autour de l'enseignement de l'histoire des arts ; en l'intégrant dans le temps scolaire de l'élève.

La santé et l'estime de soi : pour développer la sécurité affective et la confiance en soi ; en proposant des espaces scolaires plus accueillants ; en mettant en œuvre des lieux et des temps de parole et de médiation entre élèves, entre parents et enseignants, entre partenaires et enseignants, entre enseignants ... ; en disposant sur le terrain de personnels spécialisés en nombre suffisant, équipes des RASED, personnels de santé.

La relation école - famille: pour expliciter les attentes et les codes de l'école, pour mettre en place un accompagnement à la parentalité; en favorisant toutes formes de rencontres, remise des bulletins au collège, journées portes ouvertes, « Café des parents », accueil des parents dans les classes ...; sans oublier les rencontres informelles qui ouvrent de plus larges possibilités d'échanges que les rencontres institutionnelles, mobilisant peu les familles.

Les évolutions souhaitées par les équipes :

Renforcer la formation autour des pratiques de co-enseignement, de prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers, du traitement de la difficulté scolaire.

Mettre en place des temps de concertation, au besoin entre des professeurs des écoles et de collège ; faciliter les échanges de pratiques.

Accroître le nombre de places en enseignement spécialisé et diminuer les effectifs de classes en école maternelle pour assurer une meilleure prise en charge des élèves autour de la construction de compétences langagières.

Points qui font débat

Quels bénéfices réels des dispositifs d'accompagnement des élèves en difficulté si ces derniers sont ceux dont l'emploi du temps est le plus chargé ?

Que proposer aux élèves en difficulté, comment les aider à trouver leurs propres intérêts ?

Comment organiser l'accueil et le suivi des élèves allophones ?

Tout en gardant le même niveau d'exigence, comment emmener chacun au maximum de ses possibilités ? En diminuant le nombre d'élèves par classe pour être plus efficace ?

Comment trouver du temps pour se concerter ?

Les devoirs en dehors du temps scolaire comme facteur d'inégalités : faut-il les supprimer, les maintenir mais les traiter pendant le temps de l'école, aider les parents à accompagner leurs enfants ?

Quand enseigner la connaissance des métiers ?

5) Comment travailler la question du langage dans toutes les disciplines, en réseau et dans la continuité ? En particulier, par quelles modalités développer l'apprentissage de la langue orale pour les moins de trois ans et la pratique de la production d'écrits à tous les niveaux ?

Points qui font consensus

La question du langage dans toutes les disciplines.

Le constat est fait d'une utilisation spécifique de la langue dans les enseignements disciplinaires, déconnectée des pratiques de l'écrit. Il conviendrait de : - redonner un caractère prioritaire à la production d'écrits, avec ses règles - utiliser le langage comme outil d'appropriation de compétences, reformulation, aide à la conceptualisation, aide au développement de la conscience des apprentissages - travailler la polysémie des mots - définir des éléments de continuité entre les premier et second degrés et travailler le langage de façon transversale - expliciter les utilisations spécifiques du langage dans les différentes disciplines.

L'apprentissage de la langue orale pour les moins de trois ans.

La scolarisation avant trois ans favorise l'apprentissage du langage oral, en particulier quand la présence est assidue, notamment chez les familles non francophones.

Certaines pratiques sont présentées comme favorables à l'apprentissage de la langue orale : le développement des ateliers de langage et le renforcement du temps d'exposition à la langue, des activités de décentrage permettant de prendre du recul en passant du vécu individuel au vécu collectif ; le travail en groupes de compétences.

La pratique de la production d'écrits à tous les niveaux.

Motiver la production d'écrits au travers d'activités ou de projets qui lui donnent du sens, interviews, articles de journaux, comptes rendus d'activités ; attribuer des objectifs partagés et lisibles à l'écriture, écrire pour informer, pour communiquer, pour exprimer son ressenti ; mettre en place des temps de production d'écrits quotidiens, dans toutes les disciplines, des temps de production libre ; travailler l'oral et l'écrit en parallèle.

Le constat est fait de la nécessité de changer de positionnement dans les pratiques pédagogiques, de revoir le statut de l'erreur, de laisser plus de place aux démarches expérimentales, faites d'essais et de tâtonnements et de restaurer le statut de l'oral dans ce processus. La question de la valorisation des activités orales dans le travail de la classe reste posée, en particulier au travers de l'évaluation.

La difficulté d'acquisition du langage est liée à la conception du langage dans la sphère familiale, conception parfois très éloignée des attendus implicites de l'école, langage utilitaire et de communication immédiate s'opposant alors au langage abstrait, de construction des apprentissages, des notions et des concepts. Il importe donc de travailler avec les familles et de les associer à des actions de productions langagières.

Le souhait est avancé de pouvoir disposer de classes à effectifs réduits et flexibles, notamment à l'école maternelle, et de personnels qualifiés afin de donner du temps aux élèves pour entrer dans des activités de productions orales ou écrites.

Points qui font débat

Quelle place donner à l'évaluation de l'oral ? Selon quelles modalités ?

La difficulté à cerner les compétences spécifiques au langage et à les travailler.

Des composantes du métier d'enseignant qui semblent s'opposer, enseigner par compétences et enseigner les savoirs du programme, enseigner en partant du niveau des élèves pour les faire progresser et répondre aux exigences des programmes.

6) En quoi consiste donner des repères essentiels pour une culture commune ? Comment y contribuent les différentes disciplines ?

Points qui font consensus

Des éléments qui aident à définir une culture commune.

La construction d'un cadre commun de valeurs et de référence partagé par les adultes et transmis aux élèves autour du travail, du respect, de l'estime de soi, de la morale civique ; la mobilisation des équipes pédagogiques et éducatives autour de la construction des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment dans leur dimension transversale.

Des contenus liés au travail dans les disciplines : la maîtrise d'un langage commun, la littérature, les repères historiques, la théorie de l'évolution, la génétique, l'éducation à la santé, les évolutions scientifiques et technologiques, l'enseignement de l'histoire des arts ...

Des leviers pour construire une culture commune.

Les projets culturels et pédagogiques, les sorties culturelles ; la relation parents – école et le travail de collaboration à mettre en place avec les familles ; les échanges de pratiques et de services entre les premier et second degrés ; le travail interdisciplinaire, le travail à la périphérie de la classe pour motiver et illustrer les apprentissages.

Des conditions nécessaires à la construction d'une culture commune :

Disposer de temps et de concertation pour définir des projets partagés et pérennes ; un décalage entre la culture de l'école, celle des élèves et celle des familles, qu'il est nécessaire de prendre en compte en acceptant d'autres références culturelles comme leviers pour ouvrir les élèves à d'autres environnements.

Points qui font débat

Des programmes lourds et une place importante occupée par les apprentissages fondamentaux ; il en découlerait un temps insuffisant pour travailler à la construction d'une culture commune.

Des acceptions diversifiées de la notion de culture commune qui nécessiteraient un temps de réflexion pour en définir un contenu partagé. Faut-il se limiter au socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour la définir ? Est-ce un facteur d'exclusion des familles quand ces dernières n'ont qu'incomplètement accès à cette culture commune ?

7) Quelle place faut-il donner aux parents d'élèves pour éviter qu'ils ne se sentent ou soient disqualifiés ? Comment faire « alliance »? Comment leur donner toute leur place et pour faire quoi ?

Points qui font consensus

La nécessité de faire des parents des partenaires de l'école pour mieux assurer la réussite des élèves est affirmée ; les enjeux sont multiples : rendre explicites les codes et les attentes de l'école, le fonctionnement des établissements, créer une alliance autour de valeurs éducatives communes.

Pour certains, la qualité de la relation école – parents semble liée à la stabilité des équipes enseignantes ; elle sera d'autant plus facile à installer que les équipes de professeurs seront pérennes.

Des leviers pour développer un partenariat école – parents :

Des leviers internes au réseau.

Installer un lieu d'accueil réservé aux familles dans les écoles et les collèges et instaurer un dialogue régulier ainsi que des moments de convivialité, sur des temps banalisés comme, par exemple, le temps de l'accompagnement éducatif; diversifier les formes de rencontre possibles des familles, pour valoriser les actions conduites dans les écoles et les établissements, les inviter à participer à des actions de l'accompagnement éducatif, comme l'aide aux devoirs.

Trouver des lieux et des partenaires de médiation pour rencontrer les familles et faciliter la communication entre les parents et l'école : l'idée de neutralité et de mise à distance est mise en avant pour faciliter la collaboration entre parents et enseignants sur des actions spécifiques. Mais aussi, s'appuyer sur des relations individuelles instaurées avec les parents et sur leur développement pour faciliter une participation active des familles à des temps collectifs.

Faire connaître les interlocuteurs privilégiés au collège, l'équipe de direction, le CPE, le professeur principal.

Des leviers institutionnels:

Poursuivre et développer les dispositifs du type « La mallette des parents », « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ».

Simplifier et rendre plus lisibles les documents institutionnels à destination des familles, documents administratifs, livret personnel de compétences de l'élève.

Aider les parents à mieux appréhender les offres de formation et les processus d'orientation.

Former les enseignants à l'accueil des parents pour rendre accessible le discours pédagogique, pour travailler les formes de discours à produire quant aux attitudes et aux compétences acquises ou non acquises par leurs enfants.

Points qui font débat

Les actions à destination des parents sur des questions relatives à l'éducation à la santé, aux comportements alimentaires ..., relèvent-elles de l'école ?

Une participation plus active des parents à la vie de la classe sur des temps définis.

Quelles limites au rôle éducatif des enseignants, sans risquer l'ingérence dans les relations familiales ?

Quel positionnement des équipes pédagogiques et éducatives face au manque d'ambition de certaines familles pour leurs enfants ou au manque de réalisme d'autres dans les choix d'orientation ?

8) Comment construire une école qui permette aux élèves et aux personnels de travailler dans un climat serein et apaisé ?

Points qui font consensus

Le développement d'un climat serein et apaisé est directement lié à la représentation du rôle de l'école qu'en ont ses usagers et aux valeurs qu'elle véhicule. Il est donc essentiel de remettre en avant les principes de l'école laïque et de faire évoluer l'image d'une réussite sociale qui ne passerait plus par l'école. Les actions (stages d'intégration, travail en équipes avec des partenaires extérieurs à l'école, projets fédérateurs) qui permettent de renforcer la cohésion du groupe de ses acteurs comme de ses usagers, de développer le sentiment d'appartenance à une école, à un collège, à une classe et de définir un cadre commun et partagé, participent pleinement au renforcement du rôle de l'École.

Les attributs de cohérence (sur la mise en place de règles de vie communes, d'un discours commun), de continuité (dans la définition du cadre de vie et dans le suivi des actions liées à la vie scolaire entre les différents cycles et degrés, dans la prise en charge de l'élève entre le scolaire et le périscolaire) et de responsabilisation (de l'élève dans le développement de ses apprentissages, de compétences sociales) sont très souvent mis en avant pour développer la confiance en l'École et en sa capacité à atteindre les objectifs qui lui sont assignés.

Les leviers mis en avant par les réseaux pour faciliter le développement d'un climat serein et apaisé questionnent au premier plan, la gestion des ressources humaines, les organisations pédagogiques et le développement de partenariats mais aussi la formation des enseignants et le développement d'un environnement attrayant. Les propositions mises en avant sont le reflet d'un implicite fort qui pose l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage comme préalable à la mise en place d'un climat serein.

La gestion des ressources humaines.

L'attention à porter à cette dimension reste une préoccupation forte des réseaux. La diminution du nombre d'enseignants affectés sur plusieurs établissements et les dispositions à prendre pour stabiliser les équipes (enseignants, personnels de direction, assistants pédagogiques, assistants d'éducation, assistants vie scolaire ...), afin de faciliter l'engagement dans le travail collectif et dans la durée des actions, sont des demandes récurrentes.

Il en est de même : - de la réduction du nombre d'élèves par classe (seuil de 23 ou 24 élèves par classe avancé, de la maternelle au collège) pour mieux gérer les questions de vie scolaire et de prise en charge de la difficulté scolaire dans le cadre de la classe - des temps de concertation à allouer aux équipes, donnant du temps pour construire une communauté éducative – et du maintien ou de l'apport de personnels supplémentaires, qu'il s'agisse des personnels intervenant dans le cadre des RASED ou d'autres personnels, de santé (médecin scolaire, infirmière ...), professeurs, assistants d'éducation

Les organisations pédagogiques.

Le développement du travail en équipe et la concertation entre enseignants sont des garants d'un climat serein d'apprentissage et d'enseignement. Ils rendent possibles : - une évolution des

contenus d'enseignement autour de la construction de projets innovants favorisant la motivation, l'autonomie et la responsabilisation des élèves dans leurs apprentissages, prenant appui sur une diversité d'entrées, culturelles ou artistiques et permettant aux élèves de « briller autrement que par leurs résultats scolaires » – une évolution des pratiques par des échanges autour de la prise en charge de la difficulté scolaire et de la gestion de l'hétérogénéité.

Le développement de partenariats.

L'accent est mis sur la relation école-parents même si les équipes éducatives se sentent démunies pour mobiliser les parents les plus éloignés de l'école autour de ses valeurs et de ses principes. Des rencontres informelles à développer pour préparer par la suite des rencontres plus formelles.

Promouvoir l'implantation de pôles d'excellence via la contractualisation de partenariats du type « cordées de la réussite », travailler sur des projets culturels, artistiques ou sportifs, constituent autant d'ouvertures à privilégier sur les territoires de l'éducation prioritaire.

La formation des enseignants.

La formation continue, commune aux premier et second degrés, mêlant, au besoin, des personnels aux missions diverses (enseignants et autres acteurs de l'école, parents, personnels de santé ...) est attendue pour développer : - une meilleure connaissance du public accueilli – des compétences professionnelles sur la gestion des conflits – des analyses de pratiques

Le développement d'un cadre de vie et d'un environnement attrayant.

Le cadre de vie et l'environnement de travail sont mis en avant pour qu'une image positive de l'école puisse être donnée, notamment autour de l'amélioration de la qualité de l'accueil (locaux maintenus en bon état, lieux réservés pour se réunir, pour recevoir les familles ...), autour de la sécurisation et des améliorations techniques à apporter aux locaux (meilleure isolation phonique...) mais aussi pour qu'une école bienveillante puisse se développer au bénéfice de l'ensemble des personnels, élèves, professeurs et familles (garantir la construction de l'estime de soi chez les élèves, permettre une meilleure reconnaissance du travail des enseignants).

Points qui font débat

Accroître le nombre de professeurs supplémentaires dans les réseaux peut-il aider les enseignants à affronter les difficultés du métier ?

Le collège unique, l'idée de conserver des classes hétérogènes tout en mettant en place des groupes de besoin sont interrogés.

Le collège unique convient-il à tous les élèves ? Comment amener tous les élèves en troisième tout en préparant l'entrée de certains au lycée ?

9) À quelles conditions l'école peut-elle assurer le bien-être des élèves et des personnels ?

Points qui font consensus

En interaction, pour le bien-être des élèves, des enseignants et des familles :

Le travail sur le cadre : le définir, le faire partager par l'ensemble de la communauté éducative ; développer le travail de prévention autour de la santé et de l'hygiène de vie de l'élève à destination des familles.

Le travail sur les attitudes : redéfinir les notions de progrès et de réussite ; aider à prendre confiance et à s'exprimer sans peur d'être jugé ; aider à écouter et à comprendre les autres dans leurs différences ; la relation aux familles, entre défiance et confiance, d'où la nécessité de la travailler pour dépasser cette opposition.

La gestion des ressources humaines : diminuer le nombre d'enseignants affectés sur plusieurs établissements ; accroître le nombre d'enseignants affectés sur un même établissement ; diminuer le nombre d'élèves que chaque enseignant a en responsabilité.

Du côté des organisations pédagogiques et de l'environnement :

Ce qui relève du travail de la classe : repenser les programmes scolaires en vue de leur allègement ; ralentir le rythme des réformes ; faciliter la gestion de l'hétérogénéité par la mise en place d'organisations et de moyens adaptés ; développer des temps de co-animation et la transversalité des apprentissages.

Ce qui est extérieur au travail de la classe : limiter le développement de tâches annexes à l'acte d'enseigner.

Ce qui relève de la formation et du travail collectif: développer les temps de formation, les temps d'échange de pratiques avec d'autres personnels que les personnels enseignants, notamment les personnels de santé.

Ce qui permet une meilleure connaissance des élèves : limiter l'émiettement du temps et la parcellisation des tâches, entre cycles et entre années scolaires, qui conduisent à un effacement de la mémoire dans le suivi des élèves.

Ce qui contribue à enrichir l'environnement de la classe, de l'élève ... : travailler sur les espaces de circulation et de récréation, souvent générateurs de tension ; accroître les effectifs des personnels de santé.

Points qui font débat

Du point de vue de la gestion des ressources humaines.

L'augmentation du temps de présence des enseignants dans les établissements ; la diversification des modalités d'échanges, d'écoute et de pratiques.

Du point de vue des organisations pédagogiques.

Faut-il diminuer la durée de la semaine à l'école pour les élèves, en adaptant les programmes ou faut-il l'accroître en conservant à l'identique les programmes ?

L'hétérogénéité dans la classe est-elle un facteur positif du développement des apprentissages ?

10) Comment mieux intégrer la dimension éducative de l'école dans l'acte quotidien d'enseignement ? Par quelles pratiques individuelles et collectives peut-on rapprocher les approches éducatives et pédagogiques ?

Points qui font consensus

Des éléments de constat.

L'importance du cadre éducatif est soulignée pour que l'acte pédagogique se déroule dans des conditions satisfaisantes, de même que les liens fonctionnels entre les aspects pédagogiques et éducatifs.

La taille des structures, établissements et écoles, peut être un frein au rapprochement des dimensions éducatives et pédagogiques dans les pratiques.

Des propositions relatives au contenu et aux modalités de travail en équipe.

Développer des projets communs, par cycles ou par écoles, qui aident l'élève à construire son identité pour accéder aux savoirs communs ; mise en place de décloisonnements qui permettent une continuité éducative et pédagogique, avec une double visée, donner du sens au parcours de l'élève et légitimer l'autorité de l'ensemble des équipes enseignantes ; mettre en cohérence les attentes, les pratiques au sein des équipes pédagogiques et développer le travail coopératif.

Des propositions relatives à l'organisation du travail de la classe.

Accorder une plus grande place aux rituels, aux débats; mettre en place des « vestiaires de cours » pour gérer les transitions, les débuts et les fins de cours; éviter les implicites, expliciter les attendus méthodologiques et travailler avec les élèves le métier d'élève; valoriser toutes les composantes, en particulier les compétences sociales et civiques; mettre en place des livrets de progrès dans l'évaluation des élèves; développer la diversité des lieux d'apprentissage, la salle de classe n'étant pas l'unique lieu permettant l'acquisition de compétences; mettre en place des conseils d'élèves au sein des classes, au sein des cycles et institutionnaliser à l'école des heures de vie de classe.

Des propositions relatives à la communication à destination des partenaires, les familles notamment.

Se rapprocher des familles par des échanges accessibles à tous, pour en faire des partenaires actifs dans la construction du projet éducatif de leurs enfants; un exemple de projet en partenariat : la semaine des parents.

Des propositions relatives à la formation des personnels et à la gestion des ressources humaines.

Intégrer la dimension éducative dans la formation initiale des enseignants, aujourd'hui trop centrée sur des approches pédagogiques et didactiques disciplinaires ; développer des formations communes sur des problématiques communes à destination des différents intervenants des équipes éducatives au sein des réseaux.

Points qui font débat

La place des familles et la compréhension des enjeux de l'école pour un partenariat éducatif comme pré-requis au travail pédagogique.

La sanctuarisation de l'école.

La difficulté à développer l'autonomie de l'élève dans les apprentissages par une réduction progressive des aides dont il bénéficie.

2.

PESPECTIVES RELATIVES À L'ACCOMPAGNEMENT ET À LA FORMATION

1) Sur quels points et sous quelles formes souhaitez-vous de l'accompagnement et de la formation ? Une réflexion sur les priorités thématiques est aussi bienvenue.

Points qui font consensus

Concernant la formation continue :

Accompagnement et formation sont très largement réclamés par les réseaux. Les formations doivent être directement liées au terrain, suffisamment longues, faire l'objet de remplacement (surtout dans le premier degré), mobiliser des équipes pédagogiques, lier premier et second degré. Elles doivent articuler théorie et pratique en privilégiant l'observation de la classe, le partage, l'échange de pratiques, la prise en compte du public spécifique de l'éducation prioritaire. Ouvertes à l'inter-catégoriel, ces formations doivent rester concrètes et pratiques. La conduite de la classe, la gestion des conflits, la prise en charge des publics spécifiques ou des élèves à besoins éducatifs particuliers, allophones, sont au cœur des préoccupations.

Au-delà d'une formation disciplinaire, liée aux programmes, les enseignants souhaitent un traitement du pédagogique, une aide à l'élaboration des projets, leur permettant une évolution de leurs pratiques professionnelles allant jusqu'à des échanges de service, de la co-intervention, une pédagogie plus différenciée assurant la réussite de l'élève, une meilleure prise en compte des parcours scolaires, de leur cohérence et de leur continuité.

Les stages de réseaux, liés au contexte local, permettant, dans un temps suffisamment long, des échanges nourris entre enseignants des premier et second degrés, sollicitant les partenaires du réseau, sont cités comme une modalité essentielle.

Les enseignants estiment par ailleurs, surtout dans le premier degré, ne pas avoir suffisamment le choix des contenus et des problématiques traités dans les formations. Les stages de proximité, construits par les réseaux eux-mêmes, sont réclamés, leur permettant d'être davantage acteurs. Les formateurs peuvent avoir des origines et des compétences diverses permettant de croiser les regards : formateurs académiques, chercheurs, médecins, psychologues, partenaires extérieurs à l'école...

Est également rappelée la nécessité de produire et de mettre à disposition des acteurs de terrain des ressources. Celles-ci peuvent prendre des formes diverses mais être aussi accessibles que possible.

La question de l'accompagnement par les corps d'inspection, par les conseillers pédagogiques (notamment du premier degré), est évoquée. A la fois souhaité, jugé nécessaire, ce suivi des acteurs de terrain par des experts ne doit pas se résumer à une évaluation mais plutôt correspondre à une aide, un soutien, un apport de ressources. Un regard bienveillant de l'institution est attendu, pour les nouveaux enseignants en particulier, avec des encouragements et une reconnaissance de l'engagement des acteurs.

Concernant la formation initiale :

La prise en compte et la connaissance de l'éducation prioritaire sont jugées très insuffisantes dans la formation initiale des enseignants, d'autant que leur premier poste se situera vraisemblablement dans ce milieu. Très tôt, l'étudiant doit être accueilli en stage dans les réseaux, pour observer, s'informer des fonctionnements, des projets, des modalités de prise en charge des élèves. Un tutorat, un accompagnement ou un suivi du stagiaire, sont alors nécessaires pour qu'il renforce progressivement ses compétences professionnelles. Il doit apprendre ainsi à partager, à repérer et à parler de ses difficultés éventuelles.

Accueil et accompagnement des nouveaux personnels :

Les réseaux insistent sur la nécessité d'accueillir et d'accompagner fortement les nouveaux arrivants dans l'éducation prioritaire. Plusieurs formes d'accompagnement sont citées : tutorat, binômes, parrainage...L'idée d'un temps d'intégration est évoquée, avec une présentation du réseau, de ses projets, des acteurs et de leurs rôles. Des documents, outils, organigrammes, ressources, doivent leur être transmis, de même que des informations sur les démarches, les modalités de relations avec les parents ou encore les partenaires extérieurs.

Les temps de concertation :

Unanimement les réseaux disent avoir besoin de temps de concertation, d'échange, de prise de parole, de réflexion, de travail en commun, au-delà des temps de formation. Ces temps peuvent être institutionnalisés, réguliers, notés à l'emploi du temps ou plus informels, liés aux projets mis en place.

Thèmes de formation le plus souvent cités :

Conduite de la classe, gestion des conflits, prise en compte de tous les publics, développement des projets, continuité des apprentissages, aide aux élèves en difficulté, sont les thèmes les plus fréquemment cités. Mais des formations sur l'enseignement des langues (premier degré), sur le développement de l'enfant, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la communication (parfois difficile) avec les interlocuteurs de l'école, sont également évoquées.

Points qui font débat

Parmi les points qui font débat ou simplement interrogent, on peut citer la question des formations effectuées sur temps de travail ou non, remplacées ou non, et finalement prises sur le seul volontariat. Le souci de ne pas pénaliser les élèves est présent, autant que le besoin de formation.

Doit-on considérer qu'enseigner en éducation prioritaire est un métier différent avec ses spécificités, justifiant une formation particulière et des affectations ciblées? Le turn-over des personnels est cité comme un obstacle aux formations efficaces.

Concernant les modalités de formation, les réseaux s'interrogent sur l'intérêt de formations à distance et sur l'intervention d'organismes extérieurs (AFL, GFEN, Montessori...).

Par ailleurs, si les stages sont identifiés comme indispensables durant la formation initiale, les avis sont plus partagés sur un stage en ECLAIR ou RRS pour un fonctionnaire stagiaire devant

valider ses compétences professionnelles. Il est par contre jugé formateur d'effectuer un stage en éducation prioritaire en licence ou master 1. Le tuteur ou le conseiller pédagogique de ce stagiaire devient aussi un formateur qui devra lui-même être préparé à ce rôle. Cette fonction est alors valorisante pour l'enseignant en réseaux.

Le rôle des CPC dans le premier degré est parfois jugé ambigu : sont-ils évaluateurs, inspecteurs, ou conseillers et aides, ces deux dernières fonctions étant les plus attendues ?

La question de la liberté pédagogique est posée. Quelles sont les marges acceptables et jusqu'où peut aller librement l'enseignant pour permettre la réussite de ses élèves ? Autre question apparue : jusqu'où faut-il qu'un enseignant de REP connaisse et prenne en compte le contexte socio-économique dans lequel évoluent ses élèves ?

Si la liaison, jugée indispensable, entre premier et second degrés fait consensus, il est aussi regretté le défaut de liaisons entre collège et lycées, pour assurer une meilleure continuité pédagogique au-delà de la troisième.

2) Quelles modalités d'accueil des nouveaux enseignants vous semblent devoir être développées, dans le réseau et d'une façon plus générale ?

Points qui font consensus

L'accueil des nouveaux enseignants.

Pour quels objectifs?

L'accueil des nouveaux enseignants mais aussi d'enseignants plus expérimentés nouvellement nommés en éducation prioritaire est nécessaire : - pour présenter le territoire, ses caractéristiques socio-économiques, le contexte de l'établissement ou de l'école, le contrat d'objectifs, le projet d'établissement, les projets d'école, les dispositifs spécifiques, l'ensemble des acteurs du réseau dans leur diversité, les personnes ressources aux missions spécifiques – pour mettre à la disposition des nouveaux nommés un livret d'accueil présentant le réseau et l'établissement ou l'école.

Être particulièrement attentif aux professeurs nommés sur plusieurs établissements ou seuls dans leur discipline.

Selon quelles modalités ?

Accueil et suivi par des pairs, par un référent ou une équipe de référence ; intégrer au plus tôt le nouvel enseignant dans les projets et dispositifs spécifiques.

L'accompagnement.

Nécessité d'un accompagnement régulier par un pair référent ou par une équipe de référence, par la mise à disposition d'outils spécifiques en lien avec le suivi des élèves, le suivi de projets mais aussi par des conseillers pédagogiques à l'école comme au collège ; développer des temps de concertation à l'interne mais aussi interdegrés ; développer des temps de co-observation, d'échanges de pratiques à l'interne comme en interdegrés ; développer des temps de co-enseignement pour aider à la gestion de la classe ; inviter les nouveaux enseignants entrant dans le réseau à participer aux instances du réseau, comité exécutif

La formation.

Nécessité d'une formation théorique et pratique en lien avec la spécificité du public sous forme d'apports de la recherche, d'observations croisées, intra- et inter-degrés, d'apports de connaissances sur les techniques de gestion de classe et sur les gestes professionnels, les gestes à adapter, la voix, le travail en équipe, la différenciation dans la discipline d'enseignement. Mettre, « re-mettre », en place des stages de réseau interdegrés ; développer l'analyse de pratiques par des conseillers pédagogiques à l'école comme au collège.

Nécessité d'intégrer dans la formation initiale les problématiques de l'éducation prioritaire.

La nomination en éducation prioritaire et la gestion des ressources humaines.

Mettre en place des affectations moins tardives, avant les vacances d'été, et sur la base du volontariat ; permettre aux enseignants qui ne disposent pas d'un service complet dans leur

établissement de le compléter *in situ* par des missions spécifiques au réseau, co-enseignement, décloisonnement, interventions dans d'autres cycles ...; mettre en place des tuteurs pouvant disposer d'un temps de décharge; définir un temps institutionnel au sein du réseau pour accompagner les enseignants débutants; travailler à la stabilisation des équipes et en particulier des nouveaux entrants dans le réseau; développer une composante formative dans l'évaluation des enseignants.

Points qui font débat

Sur quels temps disponibles placer ces temps d'accueil et d'échanges ?

Pourquoi existerait-il des modalités d'accueil spécifiques de l'éducation prioritaire et différentes de celles existant en dehors de l'éducation prioritaire ?

La multiplication des missions et leur diversité au sein de l'éducation prioritaire génèrent une surcharge de travail difficile à gérer. De plus, la conduite de temps de concertation nécessite en préalable une définition d'objectifs de travail clairs et partagés.

Faut-il nommer en éducation prioritaire des enseignants débutants ou des enseignants plus expérimentés ?

3.

PESPECTIVES RELATIVES AU TRAVAIL EN EQUIPE, EN RÉSEAU, EN PARTENARIAT 1) Quels sont les modalités, outils, organisations, dispositions capables de développer le travail en équipe, de le rendre indispensable en école, au collège, au niveau du réseau? Comment développer un travail collectif, réflexif?

Points qui font consensus

Le travail en équipe, en réseau et en partenariat est constitutif du travail en éducation prioritaire. Les équipes des réseaux en réaffirment la nécessité et l'intérêt, tant du point de vue du travail de l'enseignant que du développement des apprentissages chez les élèves. En même temps, le réseau lui-même, dans sa structuration et ses fonctionnalités, constitue un élément fondateur du travail en partenariat.

Ces postulats étant posés, les réseaux en questionnent les conditions de mise en œuvre à travers une diversité d'éléments principalement issus des thématiques suivantes : la dimension temporelle – le pilotage dans sa dimension politique – les modes d'organisation et de fonctionnement – et les acteurs dans leur diversité et leurs inter-relations.

La dimension temporelle.

La question du temps nécessaire apparaît dans la plupart des contributions, mettant en avant une diversité de temps nécessaires et engageant à une réflexion générale sur le temps de travail des enseignants.

Le *temps de concertation* qui permet la réalisation de projets communs, temps de débats, d'échanges, de co-construction, de mutualisation, d'harmonisation de pratiques, d'attentes en termes d'évaluation des acquis des élèves.

Le *temps de rencontre* qui permet la connaissance des différents acteurs (les enseignants des écoles, des collèges mais aussi des lycées, les familles dans une forme de communication plus collective, les partenaires), la diffusion de l'information.

Le *temps de formation* au service d'une meilleure professionnalisation (dispositifs de travail en équipe, co-enseignement, utilisation des ENT ...).

Les *temps spécifiques* sur des moments déterminés et stratégiques, journées d'intégration, forum de rentrée, pré-rentrée commune aux écoles et au collège du réseau ...

Le besoin d'institutionnaliser ces différents temps, pour certains dans le service des enseignants ou sous forme de décharges, de les rendre réguliers et d'en accroître la fréquence, apparaît fortement même s'il reste objet de débats quant à sa déclinaison et à son impact sur la définition des missions des enseignants.

Le pilotage dans sa dimension politique.

A la recherche d'une meilleure complémentarité et d'une meilleure cohérence, il renvoie : - à la question de la lisibilité des enjeux, des modes de décision, des choix stratégiques de mise en œuvre - à la question de la définition et de l'articulation entre les différents projets, relevant de l'éducation nationale ou des collectivités territoriales - au fonctionnement des instances (mise en cohérence des contrats d'objectifs des EPLE, de réseaux, des projets d'établissement, d'écoles) - à l'idée de bilans (bilans annuels produits par les réseaux), d'analyse du travail produit et de ses effets - à la durée de vie des dispositifs (les mutations trop fréquentes engendrant de l'inefficacité sur le long terme).

Les modes d'organisation et de fonctionnement.

Les formalisations nécessaires.

En matière de lisibilité de dispositifs existants (par exemple, souhait affirmé d'une meilleure connaissance du programme de réussite éducative, du fonctionnement du comité exécutif), de définition de missions spécifiques (par exemple, celles du secrétaire du comité exécutif), de constructions d'outils de liaison, d'outils d'évaluation, d'organisation de temps de concertation, de diffusion et de partage de pratiques.

La communication.

En matière de diffusion de l'information à tous les niveaux, en particulier entre les premier et second degrés mais aussi en matière de fonctionnement des instances internes au réseau ; pour renforcer la connaissance entre les différents acteurs (création d'un annuaire des partenaires) ; pour faciliter l'accès aux ressources (utilisation des centres de ressources, développement des ENT (espaces numériques de travail)).

Les démarches de partenariat.

A l'interne, pour une meilleure prise en compte du parcours de l'élève, pour mieux assurer une continuité dans les apprentissages, pour élargir et diversifier les compétences professionnelles, pour un enrichissement et une mise en cohérence des démarches de projet, pour renforcer l'efficience de dispositifs spécifiques.

A l'externe, pour renforcer le croisement des regards par une meilleure connaissance de l'offre et des possibles, pour ouvrir à des complémentarités d'approches dans la formation des élèves,

L'organisation de l'espace.

La qualité des relations partenariales, notamment avec les familles, est aussi dépendante de l'existence de lieux accueillants et réservés aux temps d'échanges et de travail avec les partenaires, à l'interne comme à l'externe.

Les acteurs : diversité et inter-relations.

Les réussites en éducation prioritaire découlent depuis longtemps et fortement de l'engagement d'une pluralité d'acteurs ; il en découle une complexité de fonctionnement pour garantir lisibilité, cohérence, complémentarité ... que l'on retrouve dans la mise en œuvre de dispositifs spécifiques, dans l'articulation entre les deux degrés et avec les partenaires de la politique de la ville.

La composition des équipes (faites de personnels volontaires ou pas) et leur stabilité (sur un même lieu et dans la durée), les échanges de service entre les premier et second degrés, sont autant de paramètres difficiles à concilier mais qui concourent à faciliter l'existence de relations partenariales entre les acteurs des réseaux.

La prise en compte de *compétences spécifiques* à la lumière de la définition de missions particulières est à développer.

La demande de formation est à questionner en tant que réponse à des questions de terrain et à des priorités, à des fins de professionnalisation, notamment à destination des personnels autres que les professeurs assurant des missions pédagogiques ou éducatives (assistants d'éducation, assistants pédagogiques ...).

L'accompagnement institutionnel.

Le besoin d'un accompagnement institutionnel et hiérarchique pour impulser et valoriser une dynamique de projet, pour aider à la mise en œuvre, est affirmé.

Les thèmes et les leviers d'appui.

Ils rencontrent : - les questions de pédagogie au sein de la classe (meilleure approche de la cohérence des programmes, travail par projets) - les questions d'accompagnement et de suivi de l'élève (élaboration d'outils de suivi accessibles) - les questions de continuité et de ruptures (notamment dans la prise en charge des élèves, d'un degré à l'autre, d'une structure à l'autre) - les questions de la connaissance du milieu (rapport à l'école pour les familles, pour les élèves) et les questions d'ouverture à d'autres contextes, culturels, sportifs, environnementaux...

Points qui font débat

Une connaissance du projet de réseau, de son fonctionnement qui ne serait qu'insuffisamment partagée, rendant plus difficile le travail collectif entre les différents acteurs ainsi qu'une continuité dans le suivi des élèves, notamment quand leurs besoins sont spécifiques.

Le sens du travail partenarial est interrogé : Est-on dans l'utopie de la complémentarité des actions ? La multiplication de projets ponctuels ne risque-t-elle d'entraîner un manque de temps pour les apprentissages ? Travailler en réseau, est-ce travailler plus ou travailler autrement ?

L'articulation entre les dispositifs de la politique de la ville et ceux des écoles ne va pas de soi ; la rendre lisible aux élèves, aux familles et à l'ensemble des acteurs reste une difficulté.

L'attribution des moyens au sein des réseaux : faut-il diluer les moyens supplémentaires sur l'ensemble des niveaux, de la petite section à la classe de troisième ou les concentrer ?

L'implication des parents dans l'école reste encore source de débats, autour de leur accueil, de la nature de leur implication, de leurs attentes et de leur relation à l'école.

Les rythmes scolaires et le travail avec les partenaires : comment la réforme des rythmes scolaires est-elle susceptible de modifier les formes du travail partenarial ?

La motivation des enseignants à enseigner en réseau ECLAIR est questionnée, de même que la professionnalisation de certains personnels aux missions spécifiques, assistants pédagogiques, « emplois d'avenir professeur ».

L'adhésion des personnels à des organisations pédagogiques spécifiques, comme le coenseignement, n'est pas toujours acquise. 2) Pour votre réseau, sur quelles problématiques et selon quelles modalités l'Ecole doit-elle prioritairement développer le travail en partenariat ?

Points qui font consensus

La mise en place et le développement d'un travail en partenariat supposent une réflexion préalable autour du rôle de l'école et de chacun des partenaires, une clarification des enjeux, des objectifs et des besoins, une adaptation nécessaire de l'offre aux besoins et aux contraintes, qu'elles soient structurelles, fonctionnelles ou liées au territoire et un respect des champs d'intervention de chacun.

Là encore, le besoin de reconnaissance de toute forme de travail partenarial sous la forme de temps spécifiques alloués aux acteurs (temps de concertation entre autres), de structures adaptées (simplification des procédures, organisation des espaces) et de moyens disponibles, est réaffirmé.

Les thématiques et les problématiques à travailler.

Elles se déclinent le plus souvent dans une double collaboration, à l'interne, entre les différents acteurs de l'école, mais aussi à l'externe, avec une diversité de partenaires (politique de la ville, partenaires culturels ...) pour une complémentarité des actions menées dans les domaines scolaire et périscolaire.

Elles rencontrent : la définition d'une culture commune pour une meilleure lisibilité de l'école de la République – l'évolution des pratiques pédagogiques (développement du co-enseignement, prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, construction d'un cycle inter-degrés) – la relation famille-école (aide au développement de pratiques collectives) – le développement d'une pratique culturelle – une meilleure connaissance du milieu (notamment celle de structures spécifiques, IME, ITEP, PRE).

Elles visent principalement la cohérence pédagogique et éducative, la cohérence entre les temps scolaire et périscolaire. Elles nécessitent : d'inscrire le travail partenarial dans la durée, de stabiliser les postes (en particulier ceux des responsables, personnels d'encadrement et responsables associatifs) ... mais aussi de professionnaliser les acteurs (enseignants et personnels de direction) afin de limiter les effets de personnes, et de rendre possible cette professionnalisation par une formation adaptée.

Les modalités de mise en œuvre et de développement.

Elles s'appuient sur l'élaboration de diagnostics, le repérage des besoins, des publics, sur la création d'outils de communication, le développement d'expérimentations...

Points qui font débat

Les missions des enseignants doivent-elles être seulement centrées sur le scolaire ou doiventelles être élargies ?

Comment mesurer l'apport des différents partenaires dans la réussite de l'élève ?

Quels sont les moments opportuns pour faire rentrer les familles dans l'école ?

3) Comment le partenariat avec les dispositifs de réussite éducative est-il mis en œuvre et comment évaluez-vous son apport à la réussite des élèves ? Faut-il le faire évoluer et si oui, à quelles conditions et sous quelles modalités ?

Points qui font consensus

La connaissance des dispositifs constituant le programme de réussite éducative est inégalement partagée au sein des équipes pédagogiques et éducatives, d'un réseau à l'autre et à l'intérieur d'un même réseau. Pour autant quelques réseaux témoignent d'une réflexion avancée et travaillent à l'élargissement potentiel du PRE aux lycées de secteur.

Quand un PRE est bien identifié, il est présenté comme proposant des actions dans les domaines de la santé, du loisir et de l'aide à la scolarité, à destination de publics ciblés et sur des périodes déterminées. La dimension culturelle représente, semble-t-il, un levier efficace pour intéresser et mobiliser les familles.

L'évaluation du dispositif, dans ses enjeux, ses formes et ses modalités, reste peu abordée. Quand elle est posée, c'est pour mettre en avant la dimension qualitative.

Points qui font débat

Comment évaluer l'apport de partenariats de réussite éducative à la réussite des élèves ?

Comment mettre en place de véritables liaisons entre les structures partenaires de l'école ?

4.

PESPECTIVES RELATIVES AU PILOTAGE ET À L'ÉVALUATION

Par quelles dispositions/interventions, le pilotage (au niveau local, académique, national) peut-il vous aider dans votre action ? Comment peut-il en particulier en faciliter l'évaluation ?

Points qui font consensus

La contractualisation entre les établissements du réseau (école/ collège/ lycée) est indispensable pour optimiser le travail des acteurs et faire entrer les équipes dans une logique de responsabilisation et d'engagement. Elle s'accompagne de la nécessité de communiquer et de rendre lisible le réseau, ses acteurs, son fonctionnement et ses actions.

Il apparaît dès lors nécessaire de stabiliser les personnels d'encadrement et d'enseignement pour garantir la cohérence et la continuité des choix politiques et des actions mises en œuvre. Dans ce cadre-là, la gestion des ressources humaines doit être spécifique en éducation prioritaire : profilage des postes, souplesse et autonomie, décharge des directeurs d'écoles.

Un pilotage académique est reconnu comme nécessaire tout en appelant un pilotage local qui prenne plus en considération les besoins d'encadrement et d'accompagnement pédagogique des équipes. Dans cette même logique, des temps de formation et de concertation communs (premier et second degré) ne peuvent que renforcer la continuité pédagogique indispensable à la réussite des élèves.

Cette réussite sera rendue visible par des évaluations qui devront s'appuyer sur des indicateurs fiables et pérennes associés à des outils stables et durables, harmonisés entre le premier et le second degré. Ces indicateurs devraient rendre compte également des taux de fuite, des catégories socioprofessionnelles et permettre des suivis de cohortes.

Points qui font débat

L'ouverture des comités de réseaux et de pilotage aux partenaires et collectivités locales fait débat, appelant un positionnement nuancé sur la nécessité de lier la politique éducative aux politiques de la ville.

Concernant l'évaluation, la nature et la finalité des indicateurs posent question : quelle évaluation ? Quelle exploitation des résultats (nationale, académique, locale) ?

5.

PESPECTIVES RELATIVES À L'USAGE DES MOYENS DISPONIBLES Quels usages des moyens vous paraissent devoir être privilégiés dans votre cas pour permettre en particulier de développer les perspectives pédagogiques et éducatives identifiées dans la partie 1 ?

Points qui font consensus

La question des moyens est bien évidemment au cœur des préoccupations des réseaux, qui s'inquiètent de la baisse régulière de ces moyens alors même qu'on affiche la volonté de « donner plus à ceux qui ont moins ».

Plus de moyens humains et une gestion plus efficace des ressources humaines :

Les moyens humains supplémentaires sont largement plébiscités.

Les réseaux dans leur ensemble demandent le maintien, sinon le développement et l'accroissement de ces moyens. Professeurs surnuméraires, professeurs référents, maîtres RASED, maîtres RRS, secrétaires exécutifs, assistants pédagogiques, assistants d'éducation ; leur utilité est très largement reconnue et leur action est jugée indispensable.

Les réseaux réclament essentiellement une présence humaine, compétente et formée, dont les apports sont multiples : allégement des effectifs, co-animation, co-enseignement, modification des pratiques pédagogiques, gestion personnalisée de la difficulté scolaire. Pour beaucoup, l'augmentation des moyens humains (et notamment le dispositif « plus de maîtres que de classes ») permet d'abaisser le nombre d'élèves par classe, ce qui est considéré comme un prérequis pour le travail en ECLAIR ou en RRS. L'aide apportée par ces personnels est primordiale et constitue un moyen pour une collaboration dynamique entre les équipes. Le travail en petit groupe, en équipe, ou par compétences, rendu possible par l'intervention de personnels supplémentaires, permet de porter un regard différent sur les difficultés des élèves. Les moyens humains contribuent à la scolarisation précoce des enfants (ceux de moins de trois ans), condition jugée nécessaire à leur réussite future.

Les moyens de remplacement, trop souvent insuffisants, doivent être développés. Ils permettent de favoriser la formation continue, essentielle en éducation prioritaire.

Les personnels éducatifs ne sont pas les seuls attendus en éducation prioritaire : psychologues, infirmières à temps complet, assistantes sociales, AVS sont très largement souhaités pour que se constituent de véritables pôles médico-sociaux au service des difficultés multiples des élèves et de leurs familles.

Une meilleure gestion des ressources existantes est aussi évoquée.

Eviter de positionner des postes fractionnés en éducation prioritaire, des personnels contractuels, non titulaires, ou des stagiaires, concourt à stabiliser des équipes. Mais lorsque des personnels contractuels ont été affectés, et qu'ils souhaitent être maintenus dans l'intérêt des élèves, leur maintien devrait être facilité.

L'augmentation des moyens humains est aussi une manière de mieux gérer le temps.

Le temps est en effet une donnée largement réclamée : temps de concertation, temps de formation, temps de réflexion, temps pour l'analyse de la pratique, pour le partenariat, pour les échanges, pour le travail personnalisé autour de l'élève. Ces moments doivent être institutionnalisés, inscrits dans l'emploi du temps des personnels. Plus qu'une reconnaissance matérielle, c'est cet élément qui est affirmé comme nécessaire en éducation prioritaire. Une plus grande flexibilité est, à ce titre, une piste avancée et les décharges sont ressenties comme indispensables.

Les moyens matériels :

Jugés eux-mêmes indispensables, ils visent à l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves et des conditions de travail des enseignants. Une vraie politique du numérique doit être mise en place : généralisation des TBI, dotation équitable en matériels informatiques (écoles primaires trop souvent oubliées). Les espaces de travail sont aussi à repenser : des salles de réunion, des salles de concertation, des lieux d'accueil sont à aménager.

En termes de DHG, des moyens proportionnels aux difficultés rencontrées par chaque réseau sont souhaités et les réseaux prônent une plus grande autonomie qui permettrait de proposer des dispositifs répondant davantage aux besoins du terrain : dispositif relais, alternance, SAS, etc... doivent être des moyens mis en œuvre quand la réalité l'exige.

Les décharges sont préférées à toute autre forme de rémunération. Quand cela n'est pas possible, les HSE et les indemnités doivent être à la hauteur des investissements et de l'engagement des personnels. Les heures d'accompagnement éducatif sont à ce titre appréciées car elles permettent de proposer des aides efficaces aux élèves. Les primes sont souvent jugées insuffisantes et les réseaux souhaitent une vraie reconnaissance du travail fourni. C'est un moyen qui participe à la stabilisation des équipes.

Les moyens matériels sont aussi jugés nécessaires (et souvent présentés comme insuffisants) pour mener à bien de véritables projets culturels. Ils encouragent ainsi des actions ambitieuses rendues impossibles par un saupoudrage peu opérant.

Les moyens de l'éducation prioritaire doivent être mis au service des élèves à besoins éducatifs particuliers que l'école a vocation à accueillir : allophones, élèves en situation de handicap (FLS, ULIS, AVS...). Ces moyens ne sont d'ailleurs pas du seul ressort de l'Éducation Nationale : plus d'ITEP, de SESSAD sont souhaités.

Des moyens dans la formation et l'accompagnement :

La demande de formation est un élément fortement évoqué. Les moyens doivent être mis au service d'une formation initiale adaptée, qui permette aux nouveaux personnels de prendre la mesure des spécificités de l'éducation prioritaire (public, difficultés, projets, travail en équipe...). Les temps de formation continue sont largement plébiscités. Les stages de réseau ou d'école sont regrettés. Cette formation, moins cloisonnée, doit être de qualité : recours au centre académique Michel Delay, aux ressources extérieures, alternance d'apports pratiques et théoriques. Les animations pédagogiques du premier degré ne doivent pas être imposées mais plus librement choisies, en fonction des besoins rencontrés.

Les moyens nécessitent aussi d'être mis au service des nouveaux personnels qui devront être accompagnés dans leur entrée dans le métier. Mais ne doivent pas être sous-estimés les besoins des personnels installés qui souhaitent trouver de l'aide, de l'écoute, du soutien. Beaucoup regrettent l'insuffisance de psychologue pour les personnels, ou ne serait-ce qu'une médecine du travail.

En conclusion, les moyens doivent privilégier une plus grande présence humaine, qui aurait des incidences utiles sur la baisse des effectifs et sur l'organisation ou l'allégement du temps de travail des personnels. La formation et l'accompagnement des personnels, associés à une vraie reconnaissance, permettraient de stabiliser les équipes engagées sur le terrain. Sans qu'il soit forcément évoqué de solutions pour y parvenir, certains réseaux souhaitent que des moyens conséquents soient mis en œuvre pour rétablir la mixité sociale.

Points qui font débat

Certains réseaux pensent que les moyens supplémentaires, propres à l'éducation prioritaire, doivent être destinés en priorité aux apprentissages. L'ouverture culturelle a fait l'objet de moyens supplémentaires qui ont peut-être fait oublier l'essentiel des missions des enseignants.

La répartition des moyens entre premier et second degrés fait aussi débat (primes, personnels supplémentaires : y a-t-il égalité ? gestion municipale / gestion départementale qui peut être vécue comme inégale). La mutualisation de ces moyens humains entre premier et second degrés interrogent aussi.

La prime modulable questionne : doit-elle devenir fixe ou être versée à certains personnels en fonction de certaines missions ? Son montant est-il suffisant pour être motivante ou pour refléter le travail accompli ?

La question du maintien des moyens, lorsque les objectifs sont atteints, est posée : les retirer permet-il de maintenir les objectifs ?

Le statut des personnels surnuméraires fait aussi débat : faut-il uniquement des personnels titulaires ou peut-on recourir à d'autres statuts (AED, AP, AVS...)

Quels moyens privilégier pour recruter et garantir la stabilité des équipes ? Rémunération supplémentaire, bonification ? Amélioration des conditions de travail ..?

La question du temps de présence dans les établissements et notamment la part du temps de formation posent question.

Enfin, la question des rythmes scolaires (temps scolaire, vacances) est une vraie source de débat.

6.

PESPECTIVES RELATIVES À LA CARTE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Quels sont les indicateurs qui vous semblent devoir être pris en compte pour qu'une école, un collège, puisse bénéficier de la politique d'éducation prioritaire, y entrer, en sortir ?

Points qui font consensus

Les indicateurs relatifs aux caractéristiques de la population, le plus souvent d'ordre socioéconomique.

CSP; taux de boursiers; taux de familles monoparentales; indice de pauvreté; taux de chômage; taux des élèves en situation de handicap; taux de scolarisation à deux ans; nombre d'élèves par classe; nombre d'élèves allophones; la part des familles bénéficiant de logements sociaux; la part des élèves suivis par les services sociaux; nombre d'enfants pris en charge par les RASED; prise en compte d'un isolement culturel.

Le souhait de garantir un taux de mixité sociale minimal dans les établissements scolaires est affirmé.

Les indicateurs liés aux caractéristiques de l'établissement.

Taux d'attractivité ou d'évitement des écoles, des collèges ; taux d'absentéisme ; taux de décrochage ; prendre en compte les secteurs ZSP ; tenir compte de l'existence de CUCS ; taille du réseau au travers du nombre d'écoles qu'il contient et du nombre d'élèves qu'il scolarise.

Les indicateurs de climat scolaire.

Indicateur lié à l'incivilité, la violence : nombre de conseils de discipline, de commissions éducatives.

Les indicateurs de performance scolaire.

Niveau de maîtrise de la langue française ; taux de réussite au DNB ; taux de maîtrise de l'ensemble des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

La stabilité de certains des indicateurs de performances scolaires, notamment à l'école, est posée.

La prise en compte des résultats scolaires est fortement affirmée dans certains réseaux où le rétablissement d'évaluations diagnostic ou d'évaluations bilan en entrée ou en sortie de cycle est demandé. Elle est rejetée dans d'autres où les performances scolaires doivent rester un outil de pilotage.

Les indicateurs de parcours scolaire.

Taux de passage en seconde ; taux de redoublement en seconde ; taux de passage en première.

Les indicateurs liés aux caractéristiques de l'ensemble des personnels.

Nombre de professeurs supplémentaires ; nombre d'assistants pédagogiques ; stabilité des équipes.

Les réseaux avancent quelques *principes généraux* en ce qui concerne les modalités de prise en compte des différents indicateurs :

Nécessité de concilier la carte de l'éducation prioritaire avec celle de la politique de la ville et donc de croiser les indicateurs généralement utilisés dans différents territoires, la région, le département, la ville ... - souhait de mesurer des écarts à la moyenne plutôt que des moyennes – souhait de pouvoir suivre des cohortes pour assurer une meilleure lisibilité de l'évolution des performances scolaires – souhait de développer des indicateurs communs aux premier et second degrés – souhait de rendre lisibles les indicateurs utilisés à l'ensemble de la communauté éducative.

Au-delà de l'utilisation des indicateurs en tant qu'outils de pilotage local, ils sont aussi là pour échelonner les moyens attribués aux écoles et aux établissements en fonction du degré de difficulté mesuré.

Des préconisations sont avancées par les réseaux pour entrer et sortir de l'éducation prioritaire.

Les choix d'entrée et de sortie doivent s'inscrire dans un moyen terme car la situation d'un établissement évolue selon différents facteurs, liés à l'évolution des caractéristiques socio-économiques, à l'évolution des publics, à l'évolution de la carte scolaire

La sortie de l'éducation prioritaire doit être progressive pour que les organisations mises en place puissent se poursuivre ; pour l'essentiel des réseaux, elle doit être déconnectée de l'évolution de la réussite scolaire.

Elle reste souvent difficilement envisageable dans de nombreux réseaux de réussite scolaire tant le dispositif est perçu comme une plus-value.

En ECLAIR, l'idée d'être consultés pour entrer dans le programme et celle de flécher les postes sont avancées.

Points qui font débat

Les enjeux d'une redéfinition de la carte de l'éducation prioritaire sont questionnés, du point de vue du recentrage d'une redistribution des moyens, du point de vue du déploiement d'une mixité sociale mieux équilibrée. Faut-il favoriser, voire imposer, une mixité sociale dans les réseaux en articulant mieux la politique de la ville et celle de l'éducation nationale ? En répartissant de façon plus équilibrée les CSP ?

Des débats autour du choix des indicateurs et de leur construction.

Le choix d'indicateurs de climat ne fait pas consensus, la violence dans le milieu scolaire étant difficile à quantifier et à qualifier objectivement. Il en va de même du taux de réussite au DNB qui ne prend pas en compte l'absence de stabilité des populations formées du fait de la fuite des élèves entre la sixième et la troisième et de l'entrée en classe de troisième d'élèves formés hors du réseau en amont de la troisième.

D'autres indicateurs sont mis en avant sans pour autant être partagés : niveau de maîtrise d'au moins une langue de référence (langue maternelle ou pas) dès lors qu'est admise l'hypothèse d'une corrélation entre le niveau de maîtrise de la langue d'origine et une facilité d'apprentissage de la langue française – indicateur de stabilité des équipes – âge des équipes - indicateurs liés à

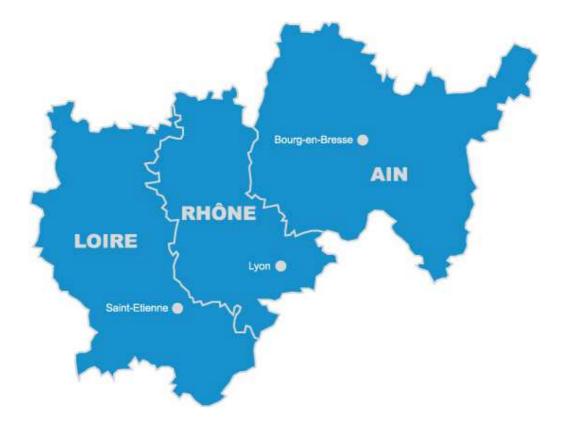
la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mesurée à partir d'évaluations nationales.

Pour autant, les échanges les plus nourris ont davantage porté sur les modalités d'évolution de la carte de l'éducation prioritaire et sur les conditions d'éventuelles sorties que sur l'existence d'indicateurs pertinents.

L'articulation entre l'accroissement de la réussite scolaire et la sortie de l'éducation prioritaire ou la réduction des moyens, l'un entraînant l'autre, est fortement dénoncée.

Si une sortie progressive et accompagnée est souhaitée lorsqu'il s'agit de sortir un réseau ou un établissement de l'éducation prioritaire, sortir un établissement d'un dispositif qui lui est efficace est perçu comme un contre-sens.

L'ACADEMIE DE LYON



ACADEMIE DE LYON

Rectorat 92 rue de Marseille BP 7227 69354 Lyon CEDEX 07 T 04 72 80 60 60 F 04 78 58 54 78

WWW.AC-LYON.FR