

Lise DEMAILLY
Michel TONDELLIER
(avec l'aide de Guillaume LEROY)

LE PROJET ACADÉMIQUE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE
DANS L'ACADÉMIE DE LILLE :
LES OUTILS ORGANISATIONNELS DE RÉGULATION
DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE DANS LES REP

Rapport final

Novembre 2001

Étude réalisée pour le Rectorat de l'Académie de Lille

Ifrési



Centre National de la Recherche Scientifique

Universités de Lille 1, Lille 2, Lille 3, Fupl, Uvhc

CHAPITRE I. RAPPEL DES OBJECTIFS ET DE L'OBJET DE L'ÉTUDE.....	5
CHAPITRE II. PROBLÉMATIQUE : UNE OBLIGATION DE RÉSULTATS INCITATIVE POUR LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS	7
I. UN ESPACE PUBLIC FRAGMENTÉ	7
II. UNE COMPOSANTE DE LA NOUVELLE RÉGULATION : UNE OBLIGATION DE RÉSULTATS INCITATIVE	8
A. Norme impérative ou norme incitative ?	9
B. Obligation de résultats et obligation de moyens	11
C. Le rôle des cadres de proximité dans la nouvelle régulation locale	13
III. LES MÉTHODES DE MISE EN ŒUVRE DE L'OBLIGATION DE RÉSULTATS.....	14
A. Critique des méthodes courantes	15
B. Pour une administration intelligente	16
CONCLUSION.....	17
CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE.....	18
I. INVESTIGATIONS PORTANT SUR LA RÉGULATION LOCALE	18
II. INVESTIGATIONS PORTANT SUR LA RÉGULATION ACADÉMIQUE.....	18
III. MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES COORDONNATEURS REP	19
A. Les faiblesses du fichier administratif des coordonnateurs REP	19
B. La multiplicité des variables à prendre en compte	19
CHAPITRE IV. LES COORDONNATEURS REP DE L'ACADÉMIE CARACTÉRISTIQUES, RÔLES ET PRATIQUES	21
I. CARACTÉRISTIQUES DES COORDONNATEURS ET GESTION DES RESSOURCES HUMAINES	21
II. LES PRATIQUES DES COORDONNATEURS LA MOBILISATION DES ENSEIGNANTS	24
III. UNE LÉGITIMITÉ SUBJECTIVE INCERTAINE.....	26
IV. PROPOSITION POUR UNE TYPOLOGIE DES COORDONNATEURS REP DE L'ACADÉMIE DE LILLE.....	29
V. ÉVOLUTION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET INVENTION DE PROFESSIONNALITÉS COMPOSITES	32
CONCLUSION.....	33
CHAPITRE V. LES BILANS D'ÉTAPES DU CONTRAT DE RÉUSSITE	34
I. INTRODUCTION	34
II. LECTURE DES BILANS D'ÉTAPE.....	35
A. Réalisation de la grille de lecture des bilans d'étape	35
B. Quelques résultats globaux	37
Conclusion.....	41
III. LES DISCOURS DES COORDONNATEURS SUR LES BILANS D'ÉTAPE.....	42
CONCLUSION.....	51
Qu'est ce qu'agir en REP pour l'acteur collectif REP.....	51
Quel style pour ce bilan? Besoins administratifs et intérêt de la forme libre	52
Quelles exigences en matière d'évaluation des actions ou de l'activité.....	52
CHAPITRE VI. LA RÉGULATION ET LE PILOTAGE LOCAUX DES RÉSEAUX.....	54
I. LES ACTEURS CENTRAUX DE LA RÉGULATION LOCALE.....	54
A. Le trio : caractéristiques objectives	54
B. En général, le manque de disponibilité du responsable.....	55
C. Parfois, le manque de formation du responsable.....	58
D. Les éventuelles tensions dans l'équipe de pilotage local autour du management et de la pédagogie	58
II. LES OUTILS FORMELS DE LA RÉGULATION LOCALE.....	62
A. Rappel des textes.....	62
B. La diversité des noms indigènes.....	62
C. Rythmes et objets des rencontres formelles.....	63
D. La place du débat sur la pédagogie et les pratiques professionnelles dans les réunions formelles.....	65
Conclusion.....	65
III. LES AUTRES OUTILS DU TRAVAIL COLLECTIF	66
A. Le projet REP et ses documents	66
B. L'évaluation et l'autoévaluation.....	67

C. Les réunions thématiques	70
D. L'accueil des PE2-PLC2 et les réunions dépassant le cadre du REP.....	71
E. Les stages intercatégoriels	73
LE PILOTAGE DES RÉSEAUX : CONCLUSION.....	74
CHAPITRE VII. LA RÉGULATION ACADÉMIQUE	76
I. LES PROBLÈMES RÉCURRENTS	76
A. La gestion des ressources humaines	77
B. L'efficacité des plans de formations.....	77
C. La remontée des innovations.....	78
D. La lisibilité de la communication institutionnelle.....	78
E. La circulation de l'information descendante	79
F. Les centres de ressources	79
II. LES AVANCÉES	80
A. Un fonctionnement intéressant du Groupe de pilotage académique	80
B. Les formes de dialogue ou d'accompagnement inventées par le Groupe de pilotage sont utiles.	81
C. Un premier grand stage pour les coordonnateurs.....	82
III. LES POINTS EN DÉBAT.....	82
A. Quelle évaluation et quelle auto-évaluation développer☐.....	82
B. Faut-il ou non imposer l'accompagnement☐.....	83
C. Comment construire et consolider le collectif ou le réseau des forces d'accompagnement☐.....	83
Conclusion.....	84
CONCLUSION.....	86
ANNEXE N°1.QUESTIONNAIRE.....	88
ANNEXE N°2. GUIDE D'ENTRETIEN.....	90
ANNEXE N°3. CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION DES COORDONNATEURS.....	92
ANNEXE 4. LES INSTANCES DE DIRECTION☐DÉSIGNATION, FRÉQUENCE ET CONTENU	94
ANNEXE 5. LES RÉUNIONS ET LES ÉCHANGES	112
ANNEXE 6. DOCUMENTS ILLUSTRANT LE PILOTAGE ACADÉMIQUE.....	117
- COMPOSITION DU GROUPE DE PILOTAGE	117
- SYNTHÈSE DE STAGE COORDONNATEURS (OCTOBRE 2001).....	117
- LISTE DES PERSONNES RESSOURCE EN FRANÇAIS.....	117
LISTE DES SIGLES.....	121

Nous remercions E. Devarenne, A. Andricq, M. Loison, les membres du Groupe de pilotage académique, et tous ceux qui nous ont accueillis dans les réunions, nous ont donné des documents, ont répondu à nos questions, permis en somme de faire notre travail de sociologues (coordonnateurs, formateurs de l'IUFM, IEN, chefs d'établissements).

Enfin, nous saluons le fait que le Rectorat de Lille ait tenu à commanditer une étude qui porte sur son propre management.

Chapitre I. Rappel des objectifs et de l'objet de l'étude

La relance de l'éducation prioritaire décidée en 1997 par le Ministère de l'Éducation nationale se concrétise sur le terrain à la rentrée 1999. Deux ans après la relance et un an avant l'éventuelle nouvelle "contractualisation", la présente étude doit faire un point sur le fonctionnement des REP et notamment sur l'efficacité des différents niveaux de régulation et de pilotage.

Un des problèmes cruciaux pour la conduite du changement dans l'Éducation nationale est en effet la nature des formes organisationnelles et des outils intellectuels que peut proposer l'encadrement aux professionnels de base. Les propositions de l'institution doivent éviter deux écueils. Le premier écueil serait celui de l'**immobilisme** : proposer des formes qui ne font pas rupture avec la culture professionnelle que l'encadrement souhaite justement voir évoluer. Le second écueil serait celui du **forçage, du placage**☐ proposer des formes qui, trop éloignées de ce que peut manier "naturellement" le milieu, s'exposent à rester lettre morte, en ne suscitant qu'indifférence, incompréhension, résistance, détournement etc.

Dans notre rapport d'étude précédent ¹, nous avons ainsi pu décrire, au démarrage de l'opération de "relance des REP", un certain fossé qui s'était créé entre l'administration et les terrains autour du Contrat de réussite et du type de communication écrite nouée à propos de celui-ci. Puis la tentative de saisir des formes plus spontanées de bilan en mai 2000 et la production des rapports d'étape demandés aux REP a été, à nos yeux, révélatrice d'une double réalité :

– **le décalage entre la "culture de l'évaluation" des cadres et celles des terrains** : les cadres s'attendaient à une meilleure auto-évaluation dans les documents reçus et se montrèrent spontanément déçus de leur absence. Les terrains ont argumenté de la temporalité propre de leur travail☐

– **un décalage parallèle entre la culture organisationnelle de l'Académie (au moins celle qui est la plus légitime) et celle des terrains**. Ce décalage est visible autour de la forme des documents reçus qui a surpris les cadres (par exemple : la juxtaposition de documents rédigés séparément par écoles et par collège). Les informations recueillies sur les Directoires montrent souvent leur incapacité à impulser réellement une animation pédagogique des REP. Dans le domaine des formes de pilotage, l'Académie de Lille a récemment, beaucoup plus que les terrains, développé des formes de travail novatrices, collégiales et intercatégorielles. Forte de ses nouveaux savoirs, savoirs-faire et manières d'être, elle ne comprend plus comment ni pourquoi le travail de conception et de régulation pédagogique sur les terrains peut être encore si cloisonné, si juxtaposé, si marqué de querelles de territoires et de susceptibilités symboliques, bref d'incompétence.

Le contrat de définition de l'étude avait posé deux dimensions pour notre travail☐

– une dimension descriptive : explorer précisément les points de malentendu, de différence, de décalage, de contradictions quant aux **outils organisationnels ou intellectuels de**

¹ DEMAILLY L., VERDIERE J., *La politique de l'Académie de Lille en matière de pilotage de l'éducation prioritaire*, Rectorat/IFRESI-CNRS, mai 2000☐multig. 56 p.

régulation de l'action pédagogique dans les réseaux d'éducation prioritaire, en étudiant notamment les outils de régulation tels que les propose l'Académie et tels qu'ils fonctionnent effectivement (ou non) sur les terrains□

– une dimension prospective□quels objets et quelles formes transitionnelles pourraient se monter efficaces sur le plan organisationnel.

Signalons que les relations régulières entre l'équipe de recherche et les différents acteurs de l'Académie ont permis que l'étude fonctionne en partie comme une étude d'accompagnement. Autrement dit, certains résultats ont été communiqués formellement ou informellement aux acteurs au fur et à mesure, de ce fait ils n'auront pas pour ces acteurs un caractère de nouveauté. C'est par exemple le cas de l'analyse de la rédaction des Bilans d'étape qui a donné lieu à conférence lors du stage de formation des coordinateurs organisé à Douai début octobre.

Le document rappelle d'abord la problématique de l'étude et sa méthodologie (Chapitre II. et III.), puis expose trois ensemble de résultats sur le rôle des coordonnateurs (IV.), la rédaction des Bilans d'étape du contrat de réussite (V.), les acteurs et outils de la régulation locale des REP (VI.), pour terminer par une analyse des limites et des avancées du pilotage académique (VII.).

Chapitre II. Problématique : une obligation de résultats incitative pour le système scolaire français

La question du pilotage de l'éducation prioritaire s'inscrit dans une question plus large sur la transformation du mode de régulation du système éducatif français, c'est cette question qui sera l'objet de ce chapitre.

I. Un espace public fragmenté

La relance des REP et la recherche d'un nouveau pilotage ne peuvent être déconnectées d'autres innovations qui visent la qualité de l'enseignement telles la recherche d'une cohérence d'action entre les différents personnels d'encadrement ou la modernisation de l'administration scolaire.

La multiplication de ces innovations nous indique une certaine sortie du modèle bureaucratique. Ou, au moins, la bureaucratie "à la française" connaît des transformations. Les phénomènes de négociation locale y ont une importance accrue, ainsi que les phénomènes de réseaux. Le mode d'énonciation des politiques publiques est devenu plus procédural et plus incitatif.

Cette hypothèse globale peut être complétée par d'autres concernant les relations entre acteurs. D'une part, les groupes professionnels du système éducatif se voient de plus en plus déléguer l'autocontrôle de leur action et même la régulation au quotidien de la politique publique (et donc aussi le soin de construire eux-mêmes leur légitimité face à l'opinion publique). Évaluation, auto-évaluation et contractualisation renvoient aux échelons de base la résolution de certains problèmes autrefois réglés hiérarchiquement par l'administration centrale. Cette déstabilisation peut être vécue de façon diverse, comme déclin d'un modèle autoritaire, antidémocratique, peu performant de gestion du système scolaire, ou à l'inverse comme une mise à découvert dangereuse l'État central se défausserait du traitement des problèmes. Le groupe professionnel enseignant reste d'autre part sur la défensive concernant toute une série d'accords explicites ou implicites avec l'État (par exemple la gestion de son temps de travail, point sensible dans l'éducation prioritaire).

Ce passage à un modèle plus libéral de transaction entre les professions et l'État suscite des craintes, y compris au niveau de la hiérarchie intermédiaire. Cela n'exclut donc pas qu'elle soit tentée de reprendre d'une main le contrôle des espaces d'initiatives qu'elle a dû concéder de l'autre main et développe des formes de relations plus autoritaires avec les terrains.

Cela n'exclut pas non plus que le «*descendre*» fasse «*descendre*» des mots d'ordre et des consignes, parfois d'autant plus ressentis comme des gadgets que, le reste du temps, les personnels ont l'impression de devoir «*se débrouiller seuls*».

Notre hypothèse globale exclut donc le terme d'espace public concerté ou de **concertation**, qu'emploient certains chercheurs. L'administration scolaire est aujourd'hui un **espace public fragmenté**, entre administrations, entre corps, au sein de celles et de ceux-ci, avec des tensions fortes entre "régulation de contrôle" et "régulation autonome"², avec des fossés entre centre et région, politique et administration, région et terrain, premier et second degré, et entre modèles institutionnels concurrents. Dans les décisions, des cloisonnements, des jeux de coalitions, d'alliances et d'exclusion se manifestent, des réseaux et des affinités fonctionnent, selon des finalités diverses. Tout cela enlève à l'idée de concertation sa valeur descriptive, à défaut de sa valeur d'utopie positive qui garde, elle, toute sa pertinence.

II. Une composante de la nouvelle régulation : une obligation de résultats incitative

Les observateurs de nos sociétés s'accordent généralement sur le fait que, depuis les années 80, les administrations publiques et les grands organismes internationaux proposent et promeuvent l'obligation de résultats comme mode de régulation de l'action publique et essaient de la mettre concrètement en œuvre. Selon les domaines, marchands ou non marchands, cette obligation de résultats qui semble s'imposer aux administrations publiques se réfère aux termes de rentabilité, productivité, efficacité, maîtrise des coûts ou qualité, séduction du consommateur. En ce qui concerne l'Éducation nationale en France, le mouvement en faveur de l'obligation de résultats s'exprime essentiellement en termes d'efficacité, d'efficacité et de qualité.

Nous voudrions examiner les enjeux et les limites de cette nouvelle régulation normative. Première question : quelle pourrait être la place de l'obligation de résultats dans la régulation de la politique éducative, ou autrement dit quelle pourrait être la signification légitime de l'obligation de résultats pour les acteurs, sachant que cette expression est employée de façon diverse, qu'elle emporte des connotations et renvoie à des significations sociales et politiques différentes, selon les configurations institutionnelles et politiques où elle prend place³.

Deuxième question : Si l'on admet une certaine place pour l'obligation de résultats dans la régulation des politiques éducatives, quelles méthodes efficaces devraient logiquement être imaginées pour qu'elle soit intériorisée par les enseignants, sachant que les cultures professionnelles collectives et individuelles présentent une résistance spontanée à la prise en compte des "résultats" ? Quelles méthodes politiques et gestionnaires permettraient que les normes professionnelles évoluent en ce sens ?

² Nous reprenons ces concepts à REYNAUD J.-D., *Les Règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin, 1997 (troisième édition 2000), coll. «*U*», 348 p.

³ L'obligation de résultats par exemple ne prend pas du tout le même sens si elle accompagne une politique de carte scolaire rigoureuse ou si elle accompagne une politique de carte scolaire laxiste, voire inexistante (Belgique, Angleterre).

A. Norme impérative ou norme incitative ?

Un certain nombre de clarifications conceptuelles sont nécessaires pour préciser la place possible de l'obligation de résultats dans la régulation des politiques éducatives. Notamment autour du concept de norme.

Les normes, pour le sociologue, se différencient entre deux pôles, d'une part des règles, du règlement, de l'institution, de la loi, du juridique, d'autre part des mœurs et des usages, des cadres moraux.

A un pôle, la norme impérative, dont le non-respect déclenche des sanctions matérielles institutionnalisées, à un autre la norme appréciative, incitative, morale, qui peut n'en être pas moins forte, mais dont la transgression n'est pas sanctionnée au sens juridique du terme, tout en appelant des conséquences qui sont de l'ordre de la sanction symbolique (l'approbation de la conduite opérée par le sujet lui-même ou ses proches) ou des réactions institutionnelles qui ne peuvent être rangées dans la catégorie des sanctions. Cette distinction idéal-typique est intéressante quant au statut de l'obligation de résultats et de celle de moyens. On voit très facilement que, dans nos sociétés qui connaissent des États de droit, l'obligation de moyens est souvent de type impératif, juridique. On voit très bien aussi que l'obligation de résultats fonctionne de manière impérative dans certains univers : les marchés financiers, le sport de compétition, l'espionnage. Mais qu'en est-il de l'obligation de résultats dans l'espace éducatif ? Dans les discours officiels actuels qui promeuvent l'obligation de résultats, il y a une grande ambiguïté quant à sa nature de norme impérative ou de norme incitative. Autrement dit, savoir si son non-respect entraîne ou non des sanctions pour les établissements (ou les enseignants) qui n'atteindraient pas les résultats escomptés.

Dans certains discours, il s'agit seulement d'une "ardente obligation". Mais d'autres laissent entendre qu'il serait bien que la norme soit impérative, soit une "vraie" norme, que l'impunité dont jouissent les enseignants n'est pas normale. Dans les discours les plus technocratiques, l'obligation de résultats est présentée comme idéalement stricte □ obligation institutionnalisée, dont la transgression est suivie de sanctions de contenus divers (juridiques, professionnelles, matérielles). Les chefs d'établissements par exemple devraient pouvoir se débarrasser des mauvais agents, et donc être capables de mesurer l'efficacité de leur personnel. Les établissements non performants verraient leurs budgets baisser, voire seraient fermés. La carrière des enseignants serait indexée à leur efficacité (à la valeur ajoutée scolaire qu'ils produisent).

Si l'on regarde non plus les discours, mais les pratiques, on constate la même ambiguïté. Nous allons faire part ici d'observations de terrain. Aussi bien dans l'expérience de l'audit que dans le "contrat réussite" REP, au début de chaque opération, est évoquée une articulation de l'évaluation de l'établissement avec la contractualisation de son budget. À bon projet, évaluation sérieuse, bons résultats auraient correspondu des financements plus élevés pour l'établissement, des évolutions de carrière plus intéressantes pour les chefs d'établissement. De fait, les audits ont eu quelques conséquences pratiques □ quelques mutations fortement suggérées à quelques chefs d'établissements (sanction professionnelle). Ensuite, dans le cours de l'expérience d'audit (qui dura cinq ans) on est passé à une pratique de la seule sanction symbolique : c'est essentiellement les réputations des établissements et des chefs d'établissements qui se jouent. Puis un glissement supplémentaire s'est opéré vers la dés-institutionnalisation et l'effacement de la sanction et donc de l'obligation de résultats impérative, au moment où l'évaluation se retrouve posée comme un accompagnement formatif. Pour les REP, ce processus a été encore plus rapide : on est passé en un an d'une philosophie de l'évaluation-contrôle des contrats de réussite à l'idée d'une aide-accompagnement et d'une écoute autour des Bilans d'étape.

Pourquoi ? En grande partie sous la pression continue implicite ou explicite des enseignants et des personnels d'encadrement pédagogiques, voire des chefs d'établissements dans les REP, des organisations syndicales, qui restent attachés à l'obligation de moyens. En quelque sorte, le système retourne à sa pente naturelle qui est en France l'obligation de moyen comme seule norme **impérative** possible.

Nous venons de décrire une situation de fait. Mais qu'en est-il sur un plan prospectif. Peut-il en être autrement ? Une obligation de résultats impérative est-elle pensable ?

Rien n'interdit de penser en principe qu'une politique éducative ne puisse être régulée par une obligation de résultats impérative. Un tel modèle est régulièrement imaginé, voire tenté. C'est le cas en Angleterre, dans certaines régions des États-Unis, en Ontario depuis la dernière réforme. Reste à savoir si mettre en œuvre un tel modèle est cohérent, souhaitable, pragmatiquement tenable à moyen terme. Il est peut-être ici utile de distinguer différentes catégories de personnels.

Il faut distinguer le cas de la haute administration et celui des professionnels de base. Pour l'action publique de l'homme politique ou du haut cadre, considérer qu'elle est ou peut être soumise à une obligation de résultats impérative a un sens, ceci pour plusieurs raisons. Au niveau national, on peut trouver assez facilement des objets mesurables, objectivables, lisibles : certains objectifs peuvent être chiffrés : faire reculer de tant de pour cent l'illettrisme, l'échec scolaire, la ségrégation sociale et scolaire, le taux d'absentéisme. Deuxième raison : l'éventualité de la sanction fait partie du contrat de départ de l'homme politique ou du haut cadre (fonctions qu'on peut être amené à quitter du jour au lendemain en ce qui concerne le ministre et les sommets de l'administration, élection pour l'élu). Troisième raison : la transformation du champ politique. La sanctionnabilité a une légitimité aux yeux de l'opinion publique, il apparaît normal que les décideurs de l'Éducation Nationale soient soumis à l'obligation de résultats. Comparaison internationale et pressions de l'opinion publique font que les ministres ne peuvent plus gérer le système éducatif de manière traditionnelle, routinière, conjoignant bureaucratie et arrangements personnalisés opaques.

Reste une limite au sens que pourrait avoir une obligation de résultats impérative pour les hauts cadres du système scolaire : c'est l'absence de consensus et de stabilité sur les résultats visés. L'objectif principal est-il par exemple en France la réforme du système ou la paix sociale entre l'État et ses fonctionnaires ? Combien de temps une priorité reste-t-elle priorité à l'agenda national ? Le reste-t-elle suffisamment pour que les résultats puissent être évalués ? Cette limite de l'obligation de résultats est **celle de la possibilité de formulation démocratique de la volonté générale.**

Qu'en est-il maintenant pour les enseignants, les équipes, les établissements ? Serait-il possible de leur appliquer une obligation de résultats impérative ? Quand des décideurs en parlent, il semble qu'il s'agisse plus de rhétorique que de réel, une obligation de résultats impérative paraît impossible à mettre durablement en œuvre pour plusieurs raisons d'ordre philosophique et d'ordre pragmatique.

D'abord, deux limites philosophiques.

1. La question de la formulation de la volonté générale : au nom de quoi sanctionner les enseignants si les résultats à atteindre ne sont pas posés par une volonté générale légitime, qui a été formée selon des moyens légitimes et qui a un contenu légitime ?

2. La liberté singulière de chaque apprenant. Il n'est pas question de lui apprendre quelque chose à tout prix. En tant qu'éducateur, ma responsabilité s'arrête à la responsabilité de l'autre. Je peux être responsable de l'autre, pour l'autre, mais pas à sa place. J'ai toujours une part de responsabilité en toute circonstance éducative, mais seulement une part.

Enfin une limite pragmatique, qui varie sans doute selon les pays : il n'est de toute façon pas possible de changer de corps enseignant, même si celui-ci n'atteint pas les résultats attendus, comme on change de directeur d'administration centrale. On ne change pas de corps

enseignant, de même qu'on ne change pas de peuple, il faut "faire avec", même si on régule mieux les sorties pour incompétence et la gestion des carrières. Le système des sanctions négatives ne peut que rester marginal, quel que soit le système (avec une tolérance différente selon les pays). La sanctionnabilité pragmatiquement supportable restera toujours inférieure à la sanctionnabilité théorique même dans des pays comme l'Angleterre ou les États-Unis. En France, la tolérance à la sanctionnabilité est très basse, il est probable qu'un élargissement des sanctions négatives produirait une crise de recrutement (on voit déjà ce qui se passe avec les chefs d'établissement, confrontés à des obligations de plus en plus juridicisées et judiciarisées).

L'obligation de résultats pour les établissements et les personnels ne saurait donc être (pour des raisons de pragmatisme) et ne pourrait être (pour des raisons philosophiques), que d'ordre incitatif, ce que l'on peut énoncer, selon les plans d'analyse, comme de l'ordre de l'*incitation institutionnelle, de l'injonction morale, ou de l'horizon éthique*.

La première thèse de ce texte est donc que l'obligation de résultats ne saurait être que de type incitatif pour les établissements et les personnels soit comme ligne politique régissant une série de mesures concrètes d'incitation institutionnelle, soit comme norme morale exposant à des sanctions symboliques auprès de ses pairs, soit comme éthique personnelle qu'on pourrait appeler sens des responsabilités, refus de se défausser et "de se défiler", recherche constante de la qualité, goût du travail bien fait.

B. Obligation de résultats et obligation de moyens

La deuxième thèse du présent texte posera que l'obligation de résultats ne saurait être le seul cadre normatif pour la régulation de la politique éducative, l'institution devant procéder à un couplage normatif.

Commençons par quelques précisions conceptuelles. Obligation de moyens et obligation de résultats sont des catégories pratiques qui décrivent des cadres normatifs pour l'action morale et l'action publique. Comme toutes les catégories pratiques, ces catégories sont, d'un côté, commodes sur le plan politique et administratif, car elles dessinent des polarités philosophiques, mais, de l'autre, elles sont conceptuellement grossières, car leur intérêt est l'orientation globale de la pratique plus que sa conceptualisation.

Pour l'obligation de moyens, les normes de l'action ont pour objet les moyens de l'action, les bonnes manières de faire. C'est ce que les médecins appellent aujourd'hui les "codes de bonne pratique", opposables devant les tribunaux aux plaintes des malades insatisfaits des résultats des soins.

A l'autre pôle, l'obligation de résultats est une obligation de réussite qui laisse dans le flou la question des moyens (à la limite l'injonction s'énonce ainsi : inventez les moyens efficaces dans le domaine de l'éducation, les moyens pédagogiques sont bons du moment que ça marche).

Nous proposerons de penser un couplage normatif à cause des effets pervers amenés par chacun de ces deux cadres normatifs dans la pratique scolaire.

1. Les effets pervers de chaque cadre normatif pris isolément

La structure de l'action sociale définie uniquement par l'obligation de résultats emporte en effet un cynisme des moyens. Les effets sociaux pervers de l'obligation de résultats comme

régulateur de l'action publique proviennent de son caractère foncièrement amoral, de son incomplétude éthique.

Sur l'éducation en particulier, les effets négatifs qu'impliquerait une obligation de résultats pure seraient de différents ordres. On peut penser à trois types de dérives⁴

1. des dérives concurrentielles concernant les relations entre établissements⁴ éducation à plusieurs vitesses, ghettos, effondrement de la qualité de l'enseignement, conditions matérielles déplorables dans certains établissements, dégradation de la socialisation dans tous les établissements par diminution de la mixité sociale⁴

2. des dérives curriculaires quant au but des enseignements, qui pourraient devenir étroitement scolaires d'une part et même se centrer sur les tests et les examens, d'autre part. Cette dérive est favorisée par l'ambiguïté du mot "résultats" dans l'univers scolaire (ce n'est plus seulement l'obligation d'atteindre des objectifs, mais l'obligation d'atteindre des résultats scolaires) et les défenses devant les évaluations-contrôles. C'est ce qu'on trouve dans certaines boîtes de rattrapage qui fonctionnent à l'obligation de résultats seule et dans tous les segments des systèmes scolaires où domine le bachotage, lieux dangereux pour la santé mentale des adolescents⁴

3. des dérives pédagogiques, comme la technicisation de l'acte pédagogique, ou des formes autoritaires de discipline⁴.

Une obligation exprimée en termes d'objectifs ou de compétences de manière étroitement ou abstraitement opérationnelle rigidifie le geste pédagogique. Au contraire, un enseignant compétent et innovant développe une **attention aux effets de son action plus qu'une centration étroite sur les objectifs**. L'esprit de responsabilité comprend l'ouverture à l'inattendu. Pour concrétiser l'obligation de résultats dans la pratique de classe, il faudrait parler **d'obligation d'attention aux effets**, y compris aux effets inattendus, **de capacité d'invention, de recherche du geste adéquat**.

Nous ne nous étendons pas sur les dérives bien connues de la seule obligation de moyens, telle qu'a pu la connaître la France entre les années 60 (période où se déploie l'ensemble des corps d'inspection) et les années 90. L'irresponsabilité, la routine, le report de la faute sur l'autre (sur l'élève peu doué ou fainéant, le parent négligent, l'administration stupide et les collègues bornés), l'impossibilité de la responsabilité collective sont les effets pervers habituels de la seule obligation de moyens.

2. Le couplage normatif

Chaque cadre normatif pris isolément constitue une catastrophe pour la régulation de la politique éducative. Les dérives des deux cadres normatifs peuvent se corriger par le couplage de l'un avec l'autre.

L'obligation de résultats ne peut pas fonctionner sans obligation de moyens, et il serait très dangereux qu'elle le fasse. Il faut rappeler que, au niveau de la classe, tous les moyens ne sont pas bons pour qu'un enfant semble apprendre quelque chose. Au niveau de l'établissement, tous les moyens ne sont pas bons pour que les résultats scolaires de l'établissement soient bons dans les statistiques (refuser les élèves mauvais et les "refiler" aux établissements voisins par exemple).

Les gardes-fous nécessaires à l'obligation de résultats ressortissent de l'obligation de moyens, qui doit continuer à être contrôlée et qui doit donc rester une obligation institutionnelle, dont

⁴ C'est ce qui s'est passé dans un collège de REP. Il avait de meilleurs résultats en mathématiques que les résultats théoriquement attendus sur la base de l'origine sociale des élèves. C'était en fait dû à une discipline particulièrement musclée (Cf. notre premier rapport consacré à l'Éducation prioritaire).

la transgression déclenche des sanctions négatives, parce qu'on est dans un État de Droit, et qu'en cas d'incertitude, il faut agir conformément à la loi⁵.

Le nécessaire cadrage juridique de l'obligation de moyens pour les enseignants s'accompagne aussi de la même obligation sous sa forme éthique, que chaque enseignant doit investir pour son propre compte. Ceci parce que éduquer et instruire sont des tâches d'ordre éthique aussi profondément que d'ordre cognitif⁶. L'acte d'enseigner emporte une éthique de la relation (comment traiter l'autre□) et une éthique de la connaissance (comment parler en construisant de la vérité□).

Au niveau de la régulation des politiques publiques, il semble nécessaire donc d'envisager un couplage entre l'obligation de résultats et l'obligation de moyens. Du côté des individus, ce couplage normatif signifie bien faire son métier⁷, faire tout pour bien le faire en utilisant les connaissances disponibles, prendre des risques, poser des actes, accepter de se remettre en cause, de se développer, de se former.

C. Le rôle des cadres de proximité dans la nouvelle régulation locale

Cela implique logiquement, comme nous l'annoncions en introduction□

- une autonomie accrue des acteurs de base, mobilisés, inventifs, contrôlés, dont l'action sera mesurée de la manière la plus objective possible. Ces acteurs auront des capacités de négociation et de coordination locales□
- une mobilisation sans précédent de corps intermédiaires, de cadres que nous pourrions appeler de première ligne ou de proximité, capables d'encourager les équipes, coordonner, aider à l'auto-évaluation et à l'évaluation, aider à la rectification en cas de baisse de qualité□
- la fabrication et l'utilisation de techniques sophistiquées de compte-rendu et d'évaluation, renvoyant aux notions de "traçabilité et de "mappabilité"⁸ qui caractérisent le management **industriel** moderne.

Ces trois points sont parfaitement observables dans la politique des zones ou réseaux d'éducation prioritaires.

1. Encouragement aux projets locaux.

Les Contrats de réussite, avec financements et partenariats diversifiés□ Conseil général, associations, entreprises, etc.

2. Multiplication des cadres de proximité.

Nous laissons de côté les personnels en surnombre qui font de l'action pédagogique, qui travaillent en direct avec les enfants : aide-éducateurs, animateurs, partenaires et appelons cadres de proximité les personnels qui "encadrent" le travail enseignant avec un nombre élevé de relations de face à face avec ceux-ci.

⁵ Je me situe ici dans le cas d'un État démocratique et de lois convenablement discutées.

⁶ Cf. DEMAILLY L., "Les métiers relationnels de service public: approche gestionnaire / approche politique" *Lien social et politiques*, avril 1999.

⁷ En ce qui concerne les personnels, on pourrait donner le nom d'"obligation de compétence". Cf. □PERRENOUD Ph., *La revue des échanges*, Montréal vol. 18 n°1, mars 1988, pp. 3-10.

⁸ COCHOY F., DE TERSAC G., "Au delà de la traçabilité, la mappabilité" in Severin E, Berthoud A, *La production des normes entre l'Etat et la société civile*, L'Harmattan, 2000□pp. 239-250. DEMAILLY□., «□Le mode d'existence des techniques du social□, *Cahiers internationaux de sociologie*, juillet 2000□ p103-124.

Pour les 112 REP de l'Académie de Lille, ces cadres de soutien sont☐

- les 103 coordonnateurs de REP, enseignants d'origine☐ mi-temps pour la grande majorité☐
- les 112 Chefs d'établissement ou Inspecteurs en position de Responsables de REP : pour une partie du temps de travail☐
- les conseillers pédagogiques des IEN pour une partie de leur temps de travail☐
- les personnes ressources REP des bassins emploi-formation☐14, à temps partiel☐
- les formateurs académiques à l'évaluation (24 à temps partiel, spécialisés sur les évaluations nationales de maths et de français) qui sont à la disposition des établissements, des équipes ou des individus☐
- les formateurs institutionnels (IUFM) et du CEFISEM, pour une partie de leur temps de travail (l'UFT spécialisée REP)☐
- le Groupe de Pilotage Académique (environ 30 cadres de statut divers), présidé par une IPR de lettres, chargée de mission académique à l'éducation prioritaire. (pilotage de l'ensemble, visites d'aides accompagnement, préparation méthodologique du bilan final du Contrat de réussite, etc.).
- les Chefs d'établissements et directeurs d'écoles sur territoire REP .

Il faut ajouter à ces cadres, en seconde ligne (c'est-à-dire avec peu d'interaction de face à face avec les enseignants) les services statistiques et pédagogiques des IA et du Rectorat, pour une partie de leur travail (enquête sociale, tableaux de bords REP, élaboration de la carte des REP, etc.).

Notons enfin que d'autres services rectoraux ou cadres rectoraux interviennent sur les REP de manière non spécifique (corps d'inspections, chargé académique aux projets d'établissements, DRH, etc.)

3. Développement d'outils spécifiques

- le Contrat de réussite rédigé par chaque REP☐
- des tableaux de bord locaux spécifiques☐
- l'utilisation des évaluations CE2/6e pour faire les diagnostics pédagogiques préparant l'élaboration stratégique du Contrat de réussite☐
- la rédaction d'un Bilan d'étape de chaque REP en 2000☐
- la rédaction prévue d'une évaluation finale du Contrat de réussite (3 ans) par chaque REP en 2001☐
- l'expérimentation locale d'un logiciel national baptisé ICOREP.

III. Les méthodes de mise en œuvre de l'obligation de résultats

Si le lecteur a accepté notre cheminement, nous voudrions aborder maintenant ses conséquences en termes de management. La question qui se pose à l'institution est☐comment provoquer un changement des normes professionnelles de ses agents, comment penser l'introduction de l'obligation de résultats dans un univers traditionnellement centré sur l'obligation de moyens☐

La question de l'efficacité dans les méthodes d'introduction de l'obligation de résultats est souvent couplée à celle du développement de la culture de l'évaluation. C'est un gros problème actuel pour les administrations scolaires : comment faire pour amener à provoquer cette reconnaissance de la norme. La mise en œuvre de l'obligation de résultats implique que cette norme soit consentie, qu'elle s'intègre à la culture professionnelle des enseignants.

On sait par différents travaux sociologiques quelles peuvent être les sources de la pratique professionnelle, et donc les moteurs du changement□

1. la conformité de la pratique de l'individu à des normes peut d'abord obéir à l'**intérêt** : choix rationnel autonome avec comparaison coût/avantage, intérêt objectif produit par les structures (Crozier)□

2. la conformité aux normes peut aussi advenir par obéissance à un agent extérieur qui a un pouvoir de sanction ou de **contrainte** pour les imposer□

3. elle peut relever de l'intériorisation de la norme par l'**attachement** à un groupe spécifique qui reconnaît cette norme par tradition ou par habitus (Sainsaulieu, Segrestin, Bourdieu) ou lien à un leader inspiré (le lien charismatique chez Weber)□

4. enfin elle peut relever de l'intériorisation de la norme par l'attachement à un groupe spécifique qui reconnaît ou invente cette norme dans le cadre d'un **projet** collectif autonome "instituant" (Touraine, Castoriadis).

L'inculcation peut avoir un impact spécifique (martelage de la "propagande"), mais essentiellement quand elle rencontre un de ces précédents mécanismes.

Dans le cas qui nous occupe, les enseignants n'ont pas intérêt (du moins dans les structures actuelles) à mettre en œuvre l'obligation de résultats. Cette norme ne peut pas être de type contraignant (*cf. supra*). Enfin, elle ne relève visiblement pas de la tradition. Il ne reste donc, sauf à jouer sur les structures d'intérêt, que le dernier mode : invention ou re-invention de normes au sein de petits groupes qui construisent des projets, ce qui permet l'émergence d'une "régulation conjointe".

A. Critique des méthodes courantes

Les méthodes courantes, telles que peut les observer une microsociologie de l'action administrative, se caractérisent souvent par l'idéalisme administratif. Celui-ci consiste à croire qu'il suffit de diffuser des normes pour qu'elles infusent, comme il suffit d'exposer un corps au soleil pour qu'il change de couleur. Si la norme "ne passe pas", il suffirait de répéter le discours jusqu'à vaincre "les résistances au changement".

Cette pression normative, parfois assortie de menaces voilées, s'accompagne d'évaluations-contrôles et de l'imposition d'outils postulant que l'intériorisation des normes est déjà faite (le logiciel IPES par exemple ⁹, ou le Contrat de réussite dans les REP tel qu'il a été lancé ¹⁰ postulaient une culture de l'évaluation déjà développée et sophistiquée). Le Contrat de réussite est un document normé, lourd, contenant une partie diagnostic importante avec des données quantifiées et une grille d'écriture des projets. Selon la procédure choisie, les projets furent lus et évalués par un groupe de cadres et l'Académie de Lille renvoya ensuite à chaque établissement une évaluation écrite sur la qualité de son projet.

Cette procédure, si elle a permis de refaire la carte administrative des REP, a globalement été un échec sur le plan de la mobilisation des personnels. Elle a créé tellement de tensions qu'on a dû procéder à un changement de méthodes.

Quels sont, généralement, les effets pervers des méthodes bureaucratiques pour tenter de modifier les normes professionnelles□

a. La démobilitation ou l'absence de mobilisation□des personnels enseignants.

Dans les ZEP, où les conditions de travail sont stressantes, les personnels attendent de l'institution du soutien, de la reconnaissance, des encouragements, plus que de l'évaluation-

⁹ Indicateurs informatisés pour le pilotage de l'établissement scolaire, créés par la DEP.

¹⁰ *Cf.* notre rapport précédent.

contrôle. Des outils "froids", fonctionnant uniquement à la communication écrite (à la différence des audits d'établissements qui comportaient beaucoup de communication orale, de face à face) étaient inappropriés à ce besoin de reconnaissance.

b. L'insignifiance de l'auto-évaluation.

Les équipes n'étaient pas en mesure de produire, sur leur propre travail, des évaluations lisibles par l'échelon hiérarchique supérieur. Elles n'en maîtrisaient pas les formes, et c'était trop tôt par rapport à la temporalité de leur action. Il est apparu que le dispositif présentait une confusion entre l'évaluation **pour l'Académie**, celle qui lui était utile pour élaborer son propre pilotage, et notamment la carte des REP, et l'évaluation **pour les personnels éducatifs**, utiles à leur propre travail. C'est la différence entre **rendre compte et se rendre compte**. L'utilisation systématique des formes du "rendre compte" dévalue le "se rendre compte"¹¹. Contrairement à son habituel espoir de simplification - faire en même temps avec le même outil pour gagner du temps¹² - l'administration ne devrait pas utiliser les mêmes formes pour faire produire un document d'évaluation destiné à des lecteurs externes à l'établissement ou un document à l'usage propre de l'équipe.

c. L'instrumentalisation de l'évaluation.

Voici une observation parlante au sujet de cette instrumentalisation. Des chefs d'établissements, inquiets des connections éventuelles entre Contrat de réussite et moyens financiers de l'établissement, nous racontèrent comment ils ont truqué les statistiques du début du Contrat de réussite ainsi que celles d'IPES (et expliquent comment d'autres acteurs du système truquent d'autres statistiques).

B. Pour une administration intelligente

Les méthodes pour faire bouger les normes professionnelles des enseignants devraient, si leur but est d'avoir réellement des effets, combiner plusieurs axes d'action et plusieurs dispositifs : la formation continue, l'encadrement de proximité, l'organisation de la participation à la fabrication des outils d'évaluation, l'extériorité proche dans les dispositifs d'évaluation. Enfin, la confiance en l'innovation à la base, en appui sur de petits groupes qui inventent leurs propres formes pour évaluer les effets de leur action.

Il paraît également important, pour une "administration intelligente" (par analogie avec la façon dont Zarifian parle d'organisation apprenante¹³), de pratiquer la non-confusion des genres et de ne pas rabattre l'obligation d'efficacité sur l'obligation de reddition de comptes. On peut être efficace, se sentir obligé de l'être, tout en ne tenant pas à dire publiquement en quoi, comment et pourquoi. Il s'agit là de deux obligations distinctes et, au sens strict, l'obligation de résultats est avant tout une obligation d'efficacité, non pas une obligation de

¹¹ Cf. une observation de terrain. «Un an après le lancement des contrats de réussite, dans leurs Bilans d'étape, exigés ce coup-ci sous une forme souple, les équipes s'auto-censurent en rédigeant. Elles n'envoient à l'Académie que des résultats simples et quantitatifs. Des paragraphes présents dans les documents de travail et qui me semblaient personnellement fort intéressants sont retirés du rapport officiel envoyé à l'Académie. Devant mon étonnement et ma question, il me fut répondu "Ce n'est pas la peine de leur envoyer ça, ils veulent du quantitatif, ça, c'est entre nous". Et, de ce fait, ces morceaux et thèmes coupés ne furent pas discutés et retravaillés collectivement.»

¹² Sur le rapport entre la rationalité administrative et la simplification, cf. DEMAILLY L., "Simplifier ou complexifier ? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique", Paris, *Sociologie du travail*, 1992-4.

¹³ ZARIFIAN Ph., *Le modèle de la compétence*, Liaisons, 2001.

reddition de comptes. L'obligation de rendre des comptes sans obligation d'efficacité et de qualité serait d'ailleurs pure bureaucratie.

Enfin, il est important de manifester une égalité de traitement entre agents face à l'obligation de résultats, de la base au sommet de la hiérarchie du travail éducatif, et de valoriser la responsabilité collective.

La plupart des travaux sociologiques sur la transformation des organisations de travail convergent vers le fait que la mise en œuvre d'une transformation des normes professionnelles ne peut être que fortement participative, innovante, respectueuse des savoirs professionnels d'expérience. Nous préconisons donc que l'administration développe une "pédagogie active", socio-constructiviste, de l'obligation de résultats. Cela implique de laisser une large place à l'auto-évaluation socialisée dans le groupe de pairs en utilisant un contrôle *a priori* uniquement sur les formes concrètes que peut prendre cette auto-évaluation, puis un accompagnement. Cela implique un encouragement de chaque instant au débat collectif. Cela implique un respect des temporalités propres au travail et au travail réflexif des professionnels de première ligne.

Conclusion

Les méthodes de mise en œuvre de l'obligation de résultats incitative, même "intelligentes", se heurtent à la fragmentation de l'espace public☐

– méfiance des enseignants et même des cadres de proximité, vis-à-vis de toute régulation de contrôle☐

– maintien des anciens cloisonnements bureaucratiques (querelles de territoire et de préséance) entre différents types de cadres, entre premier et second degré☐

– maintien des contradictions de fond concernant le système scolaire et social (par exemple la ségrégation urbaine)☐

– augmentation des possibilités de nouvelles dérives liées à l'augmentation de l'autonomie locale.

En ce qui concerne le management des REP, on peut penser que beaucoup d'obstacles peuvent donc être rencontrés par rapport aux efforts de mise en cohérence soit académique, soit locale☐ que la volonté collective aura du mal à se former et à se formuler d'une part, à s'incarner en actes d'autre part.

La suite de ce travail porte donc sur les réussites et les limites de ces tentatives.

Chapitre III. Méthodologie

La durée prévue pour étudier à la fois la régulation académique et la régulation locale nous a confronté à un certain nombre de choix méthodologiques que nous proposons d'expliciter dans ce court chapitre.

I. Investigations portant sur la régulation locale

Notre analyse de la régulation locale des REP s'est nourrie de

1. l'étude des documents produits par les équipes des REP (Contrats de réussite, rapports d'étape, courriers, cahiers des charges de stages intercatégoriels, etc)
2. l'observation de plusieurs réunions de Directoires, de pré-rentreées, de travail thématique dans les REP, etc
3. l'enquête auprès des coordonnateurs. Nous avons choisi de centrer nos efforts de compréhension du pilotage local des REP sur l'étude d'un acteur central du dispositif. Le postulat qui est le nôtre est le suivant : de tous les acteurs locaux, le coordonnateur REP est le seul à disposer d'un temps exclusivement dédié au dispositif. Il est amené du fait de sa mission à être impliqué dans toutes les interactions du REP. Il nous a semblé être le témoin privilégié des fonctionnements et dysfonctionnements locaux.
4. Un questionnaire a été administré en octobre 2001 lors du stage des coordonnateurs, il a permis de systématiser un certain nombre d'informations concernant l'ensemble des coordonnateurs de l'Académie (nous reviendrons ci-dessous sur la nécessité de la conduite d'un tel questionnaire, cf. le point III.A.).

II. Investigations portant sur la régulation académique

L'analyse de la régulation et du pilotage locaux des réseaux s'est basée quant à elle sur

1. l'observation de différentes instances et réunions concernant le dispositif académique REP, notamment le Groupe de pilotage et ses diverses commissions
2. l'observation de visites des membres du Groupe de pilotage dans les REP
3. des discussions informelles ou entretiens avec les membres du Groupe de pilotage
4. l'observation de la formation qui a réuni l'ensemble des coordonnateurs à Douai du 1^{er} au 5 octobre 2001.

III. Méthodologie de l'enquête auprès des coordonnateurs REP

Nous avons retenu la technique de l'entretien car elle est plus adaptée à l'étude approfondie des représentations et de la diversité qui caractérise les REP de l'Académie. D'autre part, le choix méthodologique d'une grille semi-directive se justifie par le souci de cohérence d'un corpus d'entretiens réunis par trois enquêteurs différents.

La rédaction du guide d'entretien a combiné deux axes. Il s'agissait d'explorer les trajectoires biographiques des individus, d'autre part l'organisation et la régulation du REP, en interrogeant notamment l'expérience des individus au travers des récits d'actions concrètes menées dans les réseaux (cf. annexe n°2).

La constitution de notre échantillon nous a amené à procéder à un certain nombre de choix et à résoudre deux petits problèmes méthodologiques.

A. Les faiblesses du fichier administratif des coordonnateurs REP

Première difficulté rencontrée pendant la recherche, la faible fiabilité des informations mises à notre disposition par les services administratifs. Il est vite apparu que le fichier comportait des lacunes (l'ancienneté des coordonnateurs en fonction avant la relance des REP) voire des informations erronées (âge, type de décharge). Afin de recueillir des informations fiables concernant l'ensemble de notre population, il a été convenu avec Mme Devarenne, chargée de mission académique de l'éducation prioritaire, d'adresser à tous les coordonnateurs un questionnaire administré à la rentrée 2001, lors de leur formation à l'IUFM de Douai (cf. annexe n°1). On trouvera en annexe plusieurs tableaux synthétiques présentant la population des coordonnateurs et réalisés à partir des informations recueillies par le questionnaire (cf. annexe n°3).

B. La multiplicité des variables à prendre en compte

Parmi les 103 coordonnateurs du Nord-Pas-de-Calais, sur quels critères retenir les 27 individus qui allaient finalement constituer notre échantillon ? Rappelons brièvement – et la liste n'est pas exhaustive – quelques variables caractérisant cette population. Une petite dizaine de coordonnateurs sont déchargés d'enseignement à temps plein pour occuper leur fonction, les autres sont déchargés à mi-temps. Les coordonnateurs REP peuvent être enseignants de maternelle-primaire (69), de collège (32), mais dans le premier degré ils peuvent également faire fonction d'animateurs-REP ou de directeurs d'école. On compte 59 hommes et 42 femmes. 26 ont moins de 40 ans, 75 ont 40 ans ou plus¹⁴. Les caractéristiques géographiques peuvent également influencer sur la régulation locale du REP. Si l'on compte peu de REP en zone rurale dans l'Académie, les réseaux peuvent s'organiser dans des zones aussi contrastées que l'Avesnois, le Boulonnais ou Roubaix-Tourcoing. On peut également s'interroger sur la variable de la localisation départementale : le Pas-de-Calais pilote-t-il ses REP de la même façon que le Nord ? La taille du REP peut également être plus ou moins importante selon les lieux – on ne coordonne pas un REP regroupant cinq établissements

¹⁴ Chiffres à la rentrée 2001, après dépouillement du questionnaire. N=103, dont deux non-réponses. Cf. annexe n°3 pour le détail de ces chiffres.

comme un REP en articulant une dizaine. Les pilotes locaux peuvent également avoir leur influence sur le fonctionnement du REP. On peut supposer d'un REP dont le responsable est l'IEN qu'il ne fonctionne pas de la même façon qu'un REP placé sous la responsabilité du principal. Le vœu de complémentarité interdegré (à savoir la désignation d'un responsable du degré différent de celui du coordonnateur) peut être respecté ou pas.

La faible taille du groupe nous a fait préférer à une représentativité incertaine le choix d'un échantillon raisonné visant à rendre compte du plus grand nombre de configurations possibles. Nous avons procédé par choix successifs en fonction des variables disponibles au début de notre recherche. Ce souci nous a amenés notamment à compléter nos entretiens avec un profil de coordonnateur peu présent dans un premier temps de notre étude, celui des coordonnateurs que l'on pourrait qualifier "d'historiques".

Le respect de l'anonymat nous a dicté un certain nombre de décisions. D'une part nous ne fournissons pas en annexe le tableau des caractéristiques de nos interviewés, compte tenu de la faible taille de la population, un tel tableau trahirait cet anonymat. De plus, pour éviter toute identification nos citations utilisent exclusivement le genre masculin (la variable sexe n'apparaissant pas être significative dans notre étude). Enfin, une liste de noms fictifs a été établie.

Nous voudrions enfin souligner un point. Globalement nous n'avons rencontré aucune difficulté d'investigation, que ce soit du côté de Mme Devarenne et de ses deux chargés de mission *qui ont toujours joué la transparence et facilité avec cordialité notre accès aux informations*, que ce soit du côté des coordonnateurs et des terrains, puisque nous n'avons rencontré *aucun refus d'interview*, ce qui est rare pour une enquête sociologique dans l'Éducation nationale.

Chapitre IV. Les coordonnateurs REP de l'Académie : caractéristiques, rôles et pratiques

Pour étudier le pilotage des REP, il nous a paru utile de commencer par une analyse des rôles et des pratiques de ceux qui sont des acteurs-charnières dans les réseaux, les coordonnateurs REP. Ceux-ci sont en effet amenés, pour faire vivre le réseau, à articuler les logiques de la base et de la hiérarchie, du premier et du second degré. Comme cadres de proximité, ils devraient être à la fois :

- des *militants*, caractérisés d'une part par leur dévouement, et leur disponibilité, d'autre part par leur connaissance du "local", enfin par l'idéologie démocratique, "républicaine" ;
- des *stratèges* : pilotage du changement, capacités d'animateurs, de formateurs, de conducteurs de projets ;
- des *techniciens* compétents en évaluation et pédagogie.

Autant dire que les individus qui concilieraient harmonieusement ces trois traits sont rares. Nous allons voir dans ce chapitre les limites concrètes de cet horizon à partir de l'étude du parcours et des pratiques des enseignants qui occupent la fonction la coordonnateur.

I. Caractéristiques des coordonnateurs et gestion des ressources humaines

La gestion des ressources humaines des coordonnateurs est un enjeu important pour les REP. C'est au travers du recrutement et de la connaissance des flux d'individus que peuvent être abordées des dimensions aussi sensibles que les motivations des acteurs, l'accumulation de leurs compétences, la mémoire des réseaux. Sans un suivi rigoureux de ces ressources, les motivations des acteurs demeurent peu lisibles, les compétences dispersées et la mémoire des REP effilochée. Deux problèmes se posent : le recrutement et le maintien dans la fonction.

Répartition par sexe et classes d'âge des coordonnateurs de l'Académie de Lille à la rentrée 2001

	≤30	30<x≤40	40<x≤45	45<x≤50	50<x≤55	55 et +	Total
Homme	4	10	9	14	18	4	59
Femme	4	8	6	11	13	0	42
Total	8	18	15	25	31	4	101

(n=101, deux coordonnateurs du Nord n'étaient pas encore désignés début octobre.)

L'âge moyen des coordonnateurs est des 45,63 ans. L'âge moyen des coordonnateurs hommes est plus élevé que celui des femmes (46,41 ans contre 44,55 ans) et les coordonnateurs sont plus âgés dans le Pas-de-Calais que dans le Nord (respectivement 46,3 ans et 45,26 ans).

L'ancienneté moyenne des coordonnateurs dépasse les trois ans, soit la durée du Contrat de réussite, mais ceci ne doit pas masquer le fait que la période d'investissement dans la fonction ne correspond pas forcément à la période de contractualisation¹⁵. La seule rentrée 2001 compte une vingtaine de recrutements dans la fonction.

Les choix des coordonnateurs se font souvent par défaut, par sollicitation voire par "forte sollicitation" (certains coordonnateurs se déclarent "volontaires désignés"). La proportion de volontaires est de 27% pour l'Académie (24% dans le Nord contre 31% dans le Pas-de-Calais). On compte proportionnellement davantage d'enseignants volontaires pour occuper la fonction dans le Pas-de-Calais. Les sollicitations sont davantage le fait des inspecteurs dans le département du Nord que dans celui le Pas-de-Calais¹⁶. Par contre les sollicitations de la part de principaux sont presque de niveau identiques dans les deux départements puisqu'un peu moins d'une dizaine de coordonnateurs de chaque département se sont vus proposer la fonction par leur principal¹⁷.

«☐ Alors donc on devient coordonnateur c'est une mission qui nous est donnée par l'inspecteur d'Académie, c'est l'inspecteur qui "demande", j'ai toujours entendu que ça c'était passé comme ça. C'est-à-dire que l'inspecteur demande à une personne et puis la personne dit oui, et puis l'inspecteur lui dit : "Faites une lettre et..." [...]. Le REP devrait... s'il y a des réunions régulières, voir émaner parmi les personnels du REP quelqu'un qui se dégage comme coordinateur possible. Il pourrait y en avoir plusieurs possibles. Alors bien sûr, de toute façon personne ne courrait après ce genre de boulot, c'est sûr mais... Mais ça n'est pas très sain comme façon de procéder je trouve.☐M. Estiage

On note marginalement d'autres formes de recrutement☐ sur proposition des deux pilotes (5%), sur proposition d'un pilote et de l'ancien coordonnateur (3%), sur proposition des conseillers pédagogiques (une occurrence). Enfin, une tendance se dessine : les coordonnateurs quittant leur fonction sont davantage associés à la recherche de leur remplaçant.

«☐On est venu me le demander parce qu'un collègue avait pris le poste. Je ne savais même pas que ça existait "coordonnateur". [...] Donc voilà, un jour ce poste a été proposé à un collègue et il l'a gardé un an et ensuite il a passé le concours de conseiller pédagogique et il est parti et il m'a demandé si je voulais du poste. Je lui ai dit☐ "Écoute, je n'en sais rien". Il m'a dit qu'il y avait certainement beaucoup de choses à faire,☐[...].☐M. Hicare

Ces derniers types de recrutement sont intéressants car ils témoignent de formes de concertation dans les REP.

¹⁵ On trouvera en annexe 3. les tableaux statistiques réalisés à partir des questionnaires.

¹⁶ 52% des coordonnateurs du Nord se sont vus proposer leur fonction par un inspecteur, ils sont 37% dans le Pas-de-Calais.

¹⁷ Pour ce qui est des recrutements effectués par les IEN ou les chefs d'établissement, on constate sans trop de surprise que les inspecteurs recrutent exclusivement dans le premier degré et les principaux dans le second. À noter ce cas particulier d'un enseignant de maternelle recruté par un principal mais secondé du coordonnateur sur le départ.

La faible part du volontariat attire notre attention sur le manque d'attractivité de la fonction chez les enseignants. On trouve dans les discours des coordonnateurs plusieurs explications qui seront autant d'hypothèses : la fonction est méconnue (type « je ne connaissais pas la fonction avant d'être coordonnateur »), elle est mal perçue (c'est du travail administratif), elle n'est pas appréciée (le coordonnateur est celui qui demande du travail supplémentaire aux collègues), elle demande un lourd investissement en temps (*ex.* les réunions avec les partenaires qui débordent du temps scolaire). La liste n'est pas exhaustive.

La faiblesse du nombre de volontaires, les représentations négatives associées à la fonction, encouragent l'installation de « volontaires désignés » qui ne suscitent pas de vocations lors de leur départ (en alimentant l'image négative de la fonction) et compromettent l'efficacité du fonctionnement de la structure et de ses résultats.

Nos entretiens avec les coordonnateurs nous renseignent sur les raisons qui ont motivé leur implication dans le dispositif. La première serait celle d'une forme de pré-dispositions ou d'antécédents à la fonction de coordonnateur. Il s'agit d'investissements des individus impliqués dans des activités « REP avant l'heure » ou en direction d'un public en difficulté, investissements qui semblent avoir été remarqués par les responsables.

« Je ne me lance pas de fleurs, mais je crois que le choix n'est jamais anodin. Enfin je pense, j'espère. J'espère. [...]. Disons que je pense qu'il connaissait déjà mes vues sur l'enseignement, le boulot et tout. Et il s'est dit : "Bon, c'est peut-être lui qui aura peut-être le plus ..." Je ne sais pas. » M. Hemen

« Je pense que la raison pour laquelle il avait énormément insisté et il avait pensé à moi, c'est que très rapidement j'ai commencé non seulement à travailler dans mon équipe, en français, mais à travailler avec les équipes des autres matières. Bon par exemple en maths on avait un projet, français-mathématiques. » M. Imonée

Le second motif est le désir de changement chez les futurs coordonnateurs : désir d'évolution dans la carrière pour certains ou désir de transformation des activités¹⁸.

« Ça faisait trente ans que j'étais dans le même village, j'avais fait les classes de CEP, de CE2, de CM1 et là je faisais du CM2 depuis quelques années. Donc en gros, "j'avais bouclé la boucle", entre guillemets. [...] Après quelques années de CM2, c'était devenu la routine. » M. Lader

« C'était le fait de pouvoir consacrer beaucoup de temps dans des projets intercycle et pour la valorisation des élèves. Je pense que le maître mot c'était de pouvoir informer les gens, leur faire prendre des initiatives et suivre les projets. » M. Leman

Parmi ceux qui se prononcent sur leur avenir dans la fonction de coordonnateur, nous pouvons distinguer quatre groupes d'individus (il y a 29 non-réponses sur 103 à cette question) :

¹⁸ Les possibilités de progression hiérarchiques étant limitées dans l'Éducation Nationale, les enseignants (comme les cadres) auront des stratégies de déplacements horizontaux plutôt que verticaux. Autrement dit, ils demanderont leur mutation dans les établissements bénéficiant de la meilleure réputation. Cf. VAN ZANTEN A. et GROSPIRON M.-F.), "Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel", *VEI enjeux*, mars 2001.

- ceux qui envisagent d’occuper la fonction jusqu’à leur départ en retraite □ 19 individus qui cumulent souvent deux décharges d’enseignement à mi-temps (direction d’école et coordination, 9 individus) □
- ceux qui s’engagent à court terme, qui attendent le bilan de la première contractualisation ou de nouveaux coordonnateurs qui ont accepté la fonction à l’essai (18 individus) □
- ceux qui envisagent de poursuivre, mais sont sensibles aux causes extérieures pouvant influencer leur engagement (9 individus, «Selon l’évolution du poste □, «Tant qu’il y aura des REP □, «Dépend de la carte des REP □, «Tant que mes services seront appréciés □) □
- ceux qui sont incertains, insatisfaits ou qui doutent. Ils sont ici moins d’une dizaine, mais on peut s’interroger sur la signification des non-réponses à la question. Il s’agit là bien aussi d’incertitude.

On peut donc distinguer deux manières de quitter la fonction pour les coordonnateurs. D’une part les départs naturels (retraite, promotion, mouvement) et d’autre part les défections (les déçus de la fonction, les lassés).

En ajoutant les départs en retraite à court terme (prévus par les coordonnateurs à la fin de l’année ou de l’année suivante) à la catégorie de ceux qui doutent, plus d’une vingtaine de coordonnateurs vont ou envisagent de quitter leur fonction à court terme (1 à 3 ans), rejoints sans doute par une partie de ceux qui ne se sont pas prononcés…

Dans nos vingt-sept entretiens avec les coordonnateurs, seuls sept d’entre eux envisageaient de se maintenir encore plusieurs années dans la fonction. Pour les autres, le départ était imminent ou prévu.

L’institution essaie depuis peu de mieux recruter les coordonnateurs (dossier, entretiens) et consent des efforts de formation, mais il reste un problème global pour trouver des candidats suffisamment stables pour avoir le temps de devenir réellement performants.

Le taux de rotation des coordonnateurs ne semble pas alarmer l’institution qui constate pourtant le phénomène chaque année (sans cependant se doter d’outils pour le mesurer). Ceci nous conduit à nous interroger sur la philosophie de la gestion des ressources humaines des coordonnateurs. L’institution encourage-t-elle le maintien des coordonnateurs dans leur fonction ou préfère-t-elle un renouvellement régulier de la fonction □ Y a-t-il seulement une philosophie en la matière □

II. Les pratiques des coordonnateurs □ la mobilisation des enseignants

Les caractéristiques des modalités de mobilisation des partenaires (collègues, personnes extérieures à l’Éducation nationale) dans des actions REP sont □ la disponibilité, la patience, la communication et parfois l’entêtement. L’engagement des enseignants en faveur du REP repose selon les coordonnateurs sur leur libre adhésion au projet d’éducation prioritaire. Le rôle du coordonnateur étant de susciter cette “libre adhésion”.

«C’est aussi parfois conforter les gens dans ce qu’ils font et, d’autres fois, c’est remettre les gens en question, c’est pour ça que je parlais de susceptibilité, mais on peut leur dire délicatement, on peut les inviter à participer à des stages et les inviter à réfléchir un peu. □ M. Courtineau

«Bon, mais ce n’était pas imposé, j’avais pris le temps d’expliquer, de m’appuyer sur

certaines collègues qui étaient du même avis que moi et qui avaient envie... En fait on a mis en route un travail d'équipe, on a mis en route en utilisant les compétences de chacun et hop! on a essayé d'avancer et puis on a raccroché quelques collègues qui étaient un peu sceptiques. Donc je crois qu'**il est bien préférable de passer par ce cheminement-là qui prend du temps**, qui bouffe de l'énergie mais je crois que c'est beaucoup plus payant que lorsqu'on essaye d'imposer les choses. ▣ M. Hemen

Les coordonnateurs refusent nettement que s'établisse un lien de subordination ou de pouvoir hiérarchique sur leurs collègues. Il s'agit pour eux d'intéresser, persuader, convaincre les collègues indécis ou en retrait.

« Et ça c'est une difficulté de mon métier parce que n'étant pas bien sûr supérieur hiérarchique je ne peux qu'inciter les gens. Et à partir de là s'ils ont envie de m'envoyer promener ben, ils peuvent le faire. Ils le peuvent. Ça c'est une difficulté que je ne rencontre pas au niveau des écoles primaires, où, là, les gens travaillent plus facilement. Et **au niveau du collègue, avec certains profs, je n'arrive pas trop à faire avancer les choses.** ▣ M. Margot

« [Ce qui me satisfait le plus c'est] faire ce que j'avais toujours eu envie de faire ▣ remplacer les inspecteurs [rires]. Les remplacer non, en faisant autrement bien entendu. Avoir un pouvoir qui m'est donné par mes pairs. [...]. C'est-à-dire que le pouvoir ne m'est pas donné par mon principal, mon inspecteur, **c'est mes collègues qui me le donnent ce pouvoir.** Voilà, ça c'est très agréable. ▣ M. Simet

Parmi les "techniques" de mobilisation des enseignants, la communication tient une place importante **avant** les actions, lors d'une phase d'**intéressement** des acteurs, mais également **après** les actions. Il s'agit d'exposer les résultats de l'action, montrer ses réussites, gratifier les enseignants qui ont participé et éventuellement éveiller la curiosité des autres ▣

« Les actions je les gère tout seul du début à la fin, de l'organisation, ... de la mobilisation des collègues [sourire], de tout ce qui est écrit. Et puis évidemment tous les collègues reçoivent donc les bilans quand ils participent à l'action, à la fin. ▣ M. Imonée

Les coordonnateurs veillent également à établir des liens de proximité avec leurs collègues. Il s'agit d'une attention à ce que l'on pourrait appeler le "relationnel" (fréquentation des cours de récréation, concertations, rencontres individuelles). La mobilisation passe ensuite par une phase de négociation, de persuasion. La mobilisation peut prendre la forme d'un **accompagnement**, ici en instaurant une relation de confiance et d'échange.

« J'ai un jeune enseignant qui n'arrive pas à avoir de discipline dans sa classe [ce jeune enseignant hésite quand le coordonnateur lui demande s'il désire accueillir des stagiaires IUFM dans le cadre de leur formation REP]. Il me dit : "Tu sais, j'ai une mauvaise classe etc etc", je lui dis : "Écoute M., ce sera une bonne expérience pour toi". À peine on lui avait mis les stagiaires IUFM dans la salle qu'un autre collègue vient me prévenir ▣ "Ortège, va vite là-bas, tout de suite! Il y a le bordel dans la classe..." Il n'y avait que 13

élèves, j'ai été m'asseoir pendant une heure avec eux, il a bien vu que ce n'était pas...
Ça m'a permis après de lui donner quelques petits conseils, en lui disant : "Attaque-les toujours de face. Ne tourne jamais les dos à ces "galapias". Parce que dès que tu as le dos tourné, il y en a trois-quatre qui sont en train de faire de conneries derrière ton dos."
M. Ortige

Afin de ne pas contrarier les enrôlements, les coordonnateurs se chargent spontanément d'effectuer les tâches les plus ingrates des actions REP suivi de commandes de matériel, recherches sur Internet pour une action, recherche de financements, montage de dossiers...¹⁹

«Je leur ai dit souvent : je peux les aider même pour tâches pratiques ou des démarches, s'ils ont un projet, je peux essayer de trouver des financements, enfin c'est mon boulot quoi.» M. Renard

En rendant service aux enseignants, les coordonnateurs attendent en contrepartie, dans un temps plus ou moins éloigné, un investissement de la part des enseignants redevables. Les liens personnels tissés au quotidien dans les cours ou les salles des professeurs sont renforcés par cette forme d'échange. Susciter la confiance, développer des liens de connaissance puis de reconnaissance à travers des échanges on comprend mieux que le travail du coordonnateur s'inscrive dans la durée.

III. Une légitimité subjective incertaine

Un des indicateurs du malaise des coordonnateurs est la plainte récurrente autour de la solitude qu'engendrerait la fonction. Cette plainte semble paradoxale *a priori* quelle forme de solitude peut vivre celui qui se trouve au centre du réseau Voyons quels éléments et quelles tensions nourrissent cette plainte.

– Un certain vacillement identitaire, la peur d'une perte de légitimité.

La décharge d'enseignement provoque un éloignement de la centralité du métier d'enseignant le contact avec les enfants.

«Moi je suis formellement opposé à ce que ça devienne un métier, si on se coupe des élèves que l'on a à charge et si l'on se coupe de, qu'on devient une espèce de délégué d'inspecteur machin-chose, qui se balade sur le terrain et qui remplit des tâches administratives mais qui n'est plus au cœur du problème.» M. Ortige

«Parfois, je me dis qu'on a plus de satisfaction au contact des enfants, plutôt qu'au contact des adultes, mais ça c'était surtout l'année dernière, maintenant le relationnel se passe mieux et l'année dernière quand je me suis posé la question de savoir si j'allais continuer, je me suis dit que c'était peut-être un peu dommage d'écouter une phase de

¹⁹ On peut également signaler que dans quelques cas, la prise en charge du "sale boulot" (par exemple, trouver des financements pour un projet) est l'occasion de concrètement se sentir utile. Sur la notion de "sale boulot" cf. HUGHES E. Ch., *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, 1996 (1971), École des Hautes Études en Sciences Sociales, recueil de textes composé par Jean-Michel CHAPOULIE 344 p.

découragement et de ne pas profiter de tout ce qui s'était noué, de tout ce qui s'était créé, déjà en une année, donc oui je continuerai l'année prochaine si ça m'est possible. ☒ M. Leman

Cette tension est renforcée par les représentations que les individus se font de leurs tâches. Certains coordonnateurs estiment qu'ils n'ont pas à accompagner les actions pendant leur déroulement dans les établissements. D'autres ne peuvent pas matériellement suivre le déroulement de ces actions...

«Ou alors on passe son temps à aller dans les écoles, mais en quoi est-on utile dans les écoles. Moi, c'est la question que je me pose. On n'est pas animateurs. On est coordonnateur. Donc on n'a pas à intervenir auprès des enfants, on est bien d'accord ☒ On a à intervenir que dans le travail au niveau des adultes en principe. ☒ M. Esseberg

La question reste ouverte, et les réponses varient d'un réseau à l'autre. Si les pratiques pédagogiques évoluent, force est de constater que le coordonnateur vit ce changement à distance ou par procuration. Dans de nombreux cas, quand ils ne participent pas aux actions qu'ils ont contribué à mettre en place, les coordonnateurs ne ramassent pas les bénéfices symboliques de leur travail. La rupture avec les enfants est doublement consommée (lors de la "classe" et lors des actions).

– L'évaluation du travail du coordonnateur.

Cette évaluation est bien souvent absente ou incertaine, cela n'est pas sans générer un malaise chez ces enseignants dont l'évolution de carrière est, normalement, strictement définie.

«Je n'ai jamais été évalué, c'est-à-dire que logiquement, si je suis le principe qui régit le premier degré, comme je suis un enseignant du premier degré, c'est l'inspecteur qui devrait venir me voir, faire un rapport sur mes activités, les évaluer et me donner une note. Logiquement, s'il joue le jeu, il devrait aussi rencontrer le responsable du REP pour lui demander son avis, parce que je travaille plus souvent avec le responsable du REP qu'avec l'inspecteur, c'est normal. [...] Il y a six ans que je ne suis pas évalué en tant qu'enseignant et je rappelle que normalement on est évalué tous les trois ans. **Ils ont dû m'oublier quelque part.** ☒ M. Courtineau

– Les formes multiples de double appartenance.

En acceptant sa mission, un enseignant quitte une place définie dans l'organisation de l'Éducation nationale pour en occuper une autre. Ce déplacement n'est pas anodin.

Le coordonnateur est amené à composer ici avec deux types de logiques ☒ celles des hiérarchies et des administrations du premier et du second degré. De plus, en s'éloignant du travail enseignant pour effectuer des tâches apparemment plus périphériques, en étant amené à collaborer plus étroitement avec le responsable d'établissement ou l'IEN, le coordonnateur peut être suspecté par ses collègues de devenir un "administratif", voire une "oreille" de la hiérarchie.

Il doit situer son travail en fonction des rôles et tâches d'autres représentants de l'institution qui peuvent partager avec lui un certain champ d'intervention.

«Il faut que [le coordonnateur] soit quelqu'un qui permette aux acteurs de la communauté de se connaître, de se lier, de se voir. Mais par contre, cette fonction-là, elle est pas évidente à assumer et je pense qu'elle rencontrera toujours des problèmes. ☒

M. Lesage

«Ce qu'il y a dans le contrat éducatif local, en gros je m'en occupe mais de quel droit si ce n'est un droit que je me suis accordé et par ce que personne ne s'en occupait auparavant, mais ce n'est pas évident. » M. Hicare

Enfin, le travail en partenariat nécessite une négociation portant sur un objet délicat : la division du travail entre l'Éducation nationale et ce qui lui est extérieur. Partenaires, collègues et hiérarchie doivent partager le même point de vue. Le coordonnateur est dans une situation intermédiaire, celle d'un acteur pris dans les tensions entre l'Éducation nationale et ses partenaires.

– La contradiction entre le fait de représenter l'éducation prioritaire et d'être parent d'élève.

Les trois quarts de notre échantillon ne scolarisent pas leurs enfants en REP (un quart cependant le fait volontairement). Les coordonnateurs s'interrogent : doivent-ils pousser la conviction jusqu'à vivre et faire scolariser leurs enfants sur la zone ? Le coordonnateur, censé lutter contre l'échec scolaire et pour la mixité sociale, participe de fait, en tant qu'individu, comme les autres enseignants, de la ségrégation scolaire et urbaine. Il est donc là pur support des contradictions sociales qui affectent le système scolaire français, entre la volonté démocratique et le consumérisme des classes moyennes et supérieures. Si le poids de cette tension est difficile à mesurer chez les enseignants, on peut faire l'hypothèse que la question se pose avec davantage d'acuité chez les coordonnateurs puisqu'ils sont les véritables incarnations du REP et donc de l'éducation prioritaire²⁰. Comment parvenir à mobiliser des acteurs en faveur de l'éducation prioritaire si soi-même on donne les signes de "ne pas y croire" ?

– Le turn-over des acteurs.

Le travail des coordonnateurs comprend des phases d'**identification** des acteurs pertinents, de **négociation** ou d'**enrôlement** de ces acteurs, puis de **cadre** des activités. Ce travail, qui s'effectue dans des interactions personnelles, parfois sur la longue durée est remis en question à chaque fois que l'un des individus quitte la zone (enseignant, pilote ou partenaire). Certains coordonnateurs ont réalisé des plaquettes informatives à l'attention de leurs collègues nouvellement nommés, ils profitent également des journées de pré-rentrée pour leur présenter le REP, mais le travail d'enrôlement qui passe par l'établissement de liens personnels, d'interactions concrètes, semble à renouveler sans cesse. La multiplication des acteurs, les fréquentes rotations font du REP un espace de renégociation perpétuelle pouvant induire une certaine lassitude (impression de bâtir le REP sur du sable).

– Le caractère parfois décourageant de la faiblesse des résultats obtenus.

Les coordonnateurs peuvent avoir l'impression de n'avoir le pouvoir d'influer que sur une part réduite des causes de l'échec scolaire des enfants en zone d'éducation prioritaire. Même si les pratiques pédagogiques évoluent, que peuvent faire les enseignants face à un environnement social dont les indicateurs montrent qu'il se dégrade ?

²⁰ La sensibilité du sujet était palpable lors des entretiens où pourtant les coordonnateurs ont accepté de bon gré de nous détailler et commenter leur emploi du temps mais se sont manifestement tendus quand nous leur avons posé la question : « Le cas échéant, scolariseriez-vous vos enfants en REP ? »

« Logiquement on en a pour trois ans. Est-ce qu'on doit se dire qu'on est satisfait quand on est encore en REP au bout de 15 ans ? [...]. Là il y a quelque chose qui moi, personnellement, me gêne là. Ça veut donc dire que si même on arrive à obtenir des bons résultats scolaires, est-ce que nous resterons encore en REP ? Logiquement oui. Si au niveau social ça ne s'arrange pas. Mais si on fonctionne d'une certaine façon et qu'on obtient des bons résultats, est-ce utile d'être catalogué REP ? » M. Hemen

« Attention moi je pense, honnêtement **c'est très sincère ce que je vais dire, [...] c'est pas parce qu'on est en REP qu'on va améliorer les choses.** Pour l'instant ! [...] Ça permet de mener à bien des actions... Certes, mais malheureusement ça ne règlera pas tous les autres problèmes sous-jacents, qui ne sont pas forcément liés au REP. Qui sont liés à la politique des banlieues, qui sont liés à la politique de la ville, enfin plein de choses. » M. Lesage, REP

Le discours de la solitude des acteurs trouve notamment son origine dans la configuration particulière qui caractérise les REP dans le système scolaire et la place qu'y tiennent les coordonnateurs. En superposant à des structures de pouvoir hiérarchiques (verticales) une structure horizontale (réticulaire), en plaçant les coordonnateurs au centre de ce dispositif, l'Éducation nationale a multiplié les appartenances doubles, ou situations intermédiaires, des enseignants qui ont accepté de se charger cette mission. Les oscillations entre la posture de cadre et d'enseignant, les incertitudes liées au métier et face à la mission, et enfin la tension entre les convictions professionnelles et les pratiques privées, rendent l'exercice de la fonction particulièrement inconfortable.

Si la mission des coordonnateurs les amène effectivement à ouvrir et enrichir considérablement leur champ d'activité, à multiplier les contacts, elle se paye par une forme d'isolement qui trouve son origine dans le fait d'avoir quitté une fonction professionnelle de groupe et de se retrouver maintenant seul de sa catégorie dans son REP, et dans la suspicion que soulèvent les formes de double appartenance chez les acteurs de l'Éducation nationale (au statut d'enseignant et à la fonction de cadre de proximité).

Enfin, la sensation d'isolement est confirmée par le sentiment d'être au moins pour partie responsable des échecs de fonctionnement du REP, avec les conséquences – projetées – que cela implique au niveau de la réussite scolaire des enfants. L'identité du coordonnateur peut-être d'autant plus douloureuse qu'en acceptant sa mission, il a quitté une identité professionnelle (relativement) délimitée et stable.

IV. Proposition pour une typologie des coordonnateurs REP de l'Académie de Lille

Proposer une typologie des coordonnateurs pose problème. D'une part parce que leurs caractéristiques sont de natures très diverses et d'autre part parce que les groupes ainsi isolés ne sont pas composés d'individus aux trajectoires homogènes.

Trois types de caractéristiques modèlent le rapport des enseignants appelés à la fonction de coordination du REP

1. d'une part leur trajectoire personnelle et professionnelle (trajectoire atypique, vocation ou non,...)

2. d'autre part les caractéristiques de l'environnement où ils exercent leur fonction (zone urbaine ou rurale, urbaine ou "rurbaine", proximité ou éloignement de la métropole,...)☐

3. enfin, la configuration du réseau dans lequel ils inscrivent leurs actions (les relations de pouvoir dans les groupes de régulation locale ne sont pas les mêmes selon que la complémentarité des degrés est respectée ou pas, si le responsable est chef d'établissement ou IEN, si par exemple le coordonnateur appartient au premier degré et que le responsable REP est un IEN "directif").

Ces réserves exprimées, les entretiens que nous avons eus avec les coordonnateurs nous permettent de définir trois types de rapport à leur carrière²¹.

1. Les "professionnels en ascension". Leur profil serait le suivant☐leur évolution de carrière est "verticale" ou hiérarchique, vers d'autres fonctions, et non "horizontal" selon un mouvement vers des écoles ou des établissements plus valorisés socialement, ou encore réputés plus "tranquilles". Ce sont des enseignants qui ont des activités de formation auprès de l'IUFM ou qui envisagent d'évoluer vers les fonctions de chef d'établissement ou de conseiller pédagogique. Dans notre échantillon, il s'agit du groupe le moins important numériquement puisqu'il ne compte que quelques individus.

M. Imonée est un jeune professeur de collège arrivé à l'enseignement par défaut et affecté dès sa première année en zone d'éducation prioritaire. Après des premières années difficiles et une nouvelle affectation dans une zone moins sensible, M. Imonée s'investit au collège dans des actions pluridisciplinaires et suscite une mobilisation locale des enseignants. Le principal et plus tard l'IUFM remarquent le travail de ce jeune enseignant. M. Imonée est fortement sollicité par son principal pour devenir le coordonnateur de la zone qui vient de bénéficier de la labellisation REP, puis se voit proposer des interventions à l'IUFM à raison de quelques heures/semaine. Même s'il occupe un poste d'enseignant dans ce collège depuis plusieurs années, M. Imonée a découvert l'environnement de son établissement en acceptant la fonction. Il ne réside pas dans cette ville.

2. Les "administratifs". Il s'agit souvent de directeurs d'écoles, déchargés du service d'enseignement à mi-temps pour leur fonction de directeur, décharge à laquelle s'ajoute celle de coordonnateur. La distinction entre les deux fonctions n'est pas bien définie, voire impossible à réaliser. Ces individus ont l'impression d'être débordés par les tâches administratives (certains se trouvent débordés par elles, car ils n'investissent pas assez d'autres secteurs d'action pour y résister). Cette inflation administrative et leur relativement faible autonomie les amènent à éprouver une certaine nostalgie de la classe. C'est ce type d'individu qui ressent, ou auquel les collègues font le plus ressentir, l'éloignement effectif ou les risques d'éloignement avec la base, c'est-à-dire le contact avec les enfants²². Ces individus ont un profil plus âgé que les précédents.

M. Retine est enseignant dans le premier degré dans un de ces REP que l'on qualifie de "dur". Sa décharge de coordonnateur (c'est la troisième année d'existence du REP) se

²¹ Nous rejoignons partiellement une analyse précédemment réalisée par CAUTERMAN M-M., DEMAILLY L., SUFFYS S., BLIEZ-SULLEROT N., *La formation continue des enseignants est-elle utile*☐, Paris, PUF, 1999☐240 p.

²² C'est dans ce type que l'on pourrait classer les cas extrêmes de ces coordonnateurs plusieurs fois décrits dans les entretiens mais que nous ne pensons pas avoir rencontré, que l'institution aurait "sorti de leur classe" pour leur confier une fonction où ils feront "moins de mal".

cumule à celle de directeur d'école, fonction à laquelle il accède voici plus de dix ans en acceptant ce poste. Ce coordonnateur réside sur la zone et connaît une bonne implantation locale (notamment associative). M. Retine est préoccupé par la distance qu'il sent grandir entre lui et ses collègues enseignants « C'est pas toujours facile. Bon en fait il y a deux éléments qui ne sont pas très faciles. C'est un que je suis directeur, donc vis-à-vis des collègues c'est : "Oui, mais tu es directeur mais avec une coordination tu n'as plus d'enfants, donc tu vois ça euh tu vois les problèmes de plus loin, euh", enfin bon. »

Le cumul des tâches de directeur d'école et de coordonnateur lui donne l'impression de consacrer beaucoup de temps au montage de dossiers et il redoute de perdre pied avec ce qui caractérise selon lui le métier d'enseignant, à savoir la relation pédagogique. Comme beaucoup de directeurs d'école-coordonnateurs, il a périodiquement l'impression qu'une fonction se fait au détriment de l'autre même si, selon lui, l'un dans l'autre un équilibre finit par s'établir.

3. Les "militants" (sociaux ou pédagogiques). Il s'agit d'un sous-groupe dont le profil est plus politisé et syndiqué que les précédents, plus intégré à sa zone. Ces coordonnateurs valorisent le contact avec les enfants et le changement des pratiques pédagogiques. Ce type regroupe des individus qui n'envisagent pas de mobilité professionnelle, ni verticale ni horizontale. C'est ici que l'on trouve les "coordonnateurs historiques", impliqués dans l'éducation prioritaire dès la première heure et parfois même précurseurs, et un groupe d'individus plus jeunes mais aux caractéristiques proches, moins tournés vers le militantisme (politique ou syndical) que vers l'innovation pédagogique. Ce type est le plus important numériquement.

M. Estiage, qui cumule également les fonctions de direction et de coordination, continue, lui, à intervenir auprès des enfants de son école. Responsable de plusieurs associations, il est fortement impliqué dans la vie de ce quartier où il réside et enseigne depuis maintenant plus de dix ans. Il reproche au responsable du REP son attentisme et à l'IEN sa totale distance à la fonction de pilote. L'une des caractéristiques de la zone est la forte rotation des cadres dans l'une de ces deux fonctions. Pour parer aux incertitudes du pilotage local, M. Estiage s'appuie désormais moins sur les pilotes que sur un groupe stable d'enseignants et de partenaires particulièrement dynamiques et sur des structures associatives pour porter les initiatives que l'institution ne supporte pas. Pilotes et « modes pédagogiques » se succèdent mais dans ce REP, c'est le terrain qui assure la continuité des actions. Militant syndical et politique, M. Estiage n'envisage pas d'évolution de carrière et a accepté la coordination dans l'espoir de faire « avancer les choses. » Il semble déterminé à poursuivre son travail.

Ce qui distingue le type de "professionnels en ascension" des "militants pédagogiques" se résume principalement aux projets d'évolution de carrières des premiers alors que les autres optent, au moins provisoirement, pour une évolution de carrière "horizontale" ou à l'ancienneté.

Le rôle et l'investissement effectifs du coordonnateur ne sont pas les mêmes selon le type de profil. Si l'on applique à cette typologie les traits idéaux décrits en introduction de ce chapitre, on peut dire que l'on ne trouvera pas chez un "administratif" le même dévouement

que chez un “militant”, ni les mêmes capacités organisationnelles que chez un “professionnel en ascension”.

V. Évolution des pratiques pédagogiques et invention de professionnalités composites

Contrairement à l’une de nos hypothèses initiales, qui se retrouve donc invalidée, la fonction de coordonnateur n'est pas un "nouveau métier". L'institution n'y tient pas du tout et évite ce qui pourrait aller dans ce sens. Il s’agit d’une fonction, avec un contrat de trois ans, renouvelable, et une prime. Cela n'ouvre à aucun privilège ultérieur. Nous sommes bien dans la même logique que le management industriel concernant ses cadres de proximité ☐ **polyvalence** et **flexibilité**. Et comme dans toute organisation, le rôle de ces cadres de terrain, de première ligne, est primordial. Nous pouvons résumer en quatre traits le centre de gravité d'une culture commune.

– **La publicisation** des pratiques scolaires et des pratiques professionnelles éducatives, par opposition au caractère privé, secret, des pratiques.

«☐[Je dis à mes collègues] Puisque vous faites du travail **autre** que ce que qu’on faisait **avant**, ben le travail que vous faites, le travail de recherche que vous faites, présentez-le ! Faites des expos, faites des bouquins, faites des enregistrements, faites des films, faites quelque chose !☐ M.Hemen

«☐Une semaine par an, on expose tous les travaux du REP. l'idée ça n'est pas d'exposer, c'est dire: “**On fait aussi bien qu’ailleurs**, on fait même beaucoup plus parfois et il y a aucune honte à être à [sur la zone] etc.” Ça c’est un petit peu le message☐ M.Imonée

Chez les enseignants qui adhèrent au dispositif REP, ce ne sont pas seulement les pratiques à l’intérieur des classes qui s’exposent, l’exposition connaît plusieurs échelles et d’autres modes que l’affichage. Autres formes d’expositions, celle qui consiste pour un enseignant à accepter de *supporter* le regard d’autrui dans sa classe ou sur son travail ☐ qu’il s’agisse de parents invités à participer à des actions (les “mamans-lectrices”), de jeunes collègues (lors des journées d’accueil des PE2-PLC2), de collègues de l’autre degré (quand ceux-ci en font la demande ou que le REP organise ce type d’échanges, ou lors de la correction intercatégorielle des évaluations CE2-6^{ème}). La liste n’est pas exhaustive²³ ☐

– **Le développement de la réflexivité**. Les coordonnateurs contribuent, au moins pour les plus volontaristes d'entre eux et quand les conditions sont favorables, à ce que les outils du REP puissent impulser un retour réflexif sur l’action et, partant, des changements dans les pratiques.

²³ Il convient de distinguer “médiatisation” et “publicisation” qui participent pourtant d’un même mouvement, il s’agit de rendre public des informations. La différence entre les notions réside dans la méthode et le public visé. La “publicisation” diffuse des informations dans un espace public au travers d’une relation si ce n’est de face à face, au moins de proximité (tous les exemples d’exposition des pratiques décrits dans le paragraphe précédent sont de ce type). La médiatisation emprunte, elle, un canal plus impersonnel, une médiation, qui peut être les journaux, la télévision. Si un public est visé, l’information diffusée est ici beaucoup moins sélective dans sa cible. L’interaction est plus distante et ses résultats plus improbables (risques d’effets pervers).

- **Une polyvalence.** Le coordonnateur cumule des savoirs faire hétéroclites, intra- et extrascolaires, didactiques et transdisciplinaires, organisationnels et psychologiques.
- **La variabilité locale.** Selon ce qui est perçu comme priorité essentielle (socialisation-pacification/résultats scolaires/éduquer les parents et le quartier en même temps que les enfants/faire des pôles d'"excellence" pour lutter contre la ségrégation et la mauvaise image de marque), les compétences développées sont **variables** d'un REP à l'autre.

Conclusion

En dépit d'une légitimité subjective incertaine qui trouve sa traduction dans le taux de rotation important des coordonnateurs (usure), et même si tous ne sont pas *à la fois* des militants, des stratèges et des techniciens, on observe dans cette population un noyau de culture commune et des compétences qui ne sont pas sans effet sur la mobilisation de leurs collègues et l'évolution de leurs pratiques pédagogiques. La question qui se pose à l'institution est celle des moyens d'action dont elle peut disposer pour réduire cette usure et mieux faire bénéficier les réseaux de professionnalités émergentes mais fragiles.

Chapitre V. Les bilans d'étapes du contrat de réussite

I. Introduction

Nous préférons poursuivre l'étude du pilotage local par un gros plan sur la façon dont les REP rendent compte de leurs pratiques, notamment à l'occasion de la commande institutionnelle dans l'année qui a suivi la relance et la contractualisation de l'éducation prioritaire. Sa forme étant libre, cet outil de l'éducation prioritaire est en effet un bon analyseur du fonctionnement des REP, notamment des différences entre eux. La liberté de la forme ne signifiait pas absence d'attentes institutionnelles. Celles-ci portaient d'une part sur la capacité à rédiger ensemble au niveau du REP des documents portant sur le premier et le second degré, d'autre part sur les capacités d'auto-évaluation.

L'étude de ces documents est donc l'occasion de saisir la diversité de la façon dont les REP se sont emparés de l'exercice. Elle est aussi, plus globalement, l'occasion de réfléchir à des actes d'écriture réflexive qui sont de plus en plus souvent demandés aux enseignants.

Pour un enseignant, écrire sur sa pratique est quelque chose de difficile. C'est d'autant plus difficile s'il ne veut pas se contenter d'un discours de type pédagogique et se propose de faire un compte-rendu réflexif de sa pratique, avec un ton singulier, renvoyant au fait qu'il s'agit d'une expérience singulière, menée dans des conditions concrètes, non intégralement répétable, non intégralement reproductible. Des problèmes de style, de contenu, de forme, de détails à donner ou pas, se posent (forme analytique, narrative, mise en œuvre des résultats). Si écrire sur sa pratique est quelque chose de difficile pour un enseignant, cela l'est d'autant plus pour un REP ou pour l'institution. Écrire pour un REP est complexe puisque le REP est un acteur collectif.

Celui qui écrit est-il le représentant du REP ? Est-il un délégué pourvu d'une autonomie (qui parle en son nom personnel, comme un député) ou à l'inverse sans autonomie, qui transcrirait une parole du groupe. Quel groupe ? Une partie, sa totalité ? Enfin, le désaccord peut-il s'exprimer ou bien le compromis est-il obligatoire, à défaut de consensus ?

Écrire pour l'institution n'est pas aisé non plus, car l'institution n'est pas une revue militante ou de recherche, ni un journal local. Pour l'institution, cet écrit a des enjeux. De plus, l'écrit correspond à une demande et une commande qui ne sont pas forcément claires, ni forcément comprises ou reçues.

La nature de ce document est multiple, le bilan d'étape est

1. un écrit plus ou moins collectif
2. un écrit stratégique (des intérêts s'y jouent, des intérêts individuels, les intérêts de l'établissement)
3. un écrit normé. Le bilan d'étape est traversé par les normes et valeurs des écrivains, mais il est également façonné par les normes et les valeurs de l'institution commanditaire. Y'a-t-il

connaissance ou méconnaissance de ces normes et valeurs du commanditaire ☐ Y'a-t-il accord ou désaccord ☐ Accord profond ou accord tactique ☐

4. un écrit qui, en principe, synthétise une connaissance de la situation concrète.

Normé et producteur de connaissances, le bilan d'étape est donc réflexif. La **réflexivité** correspond à un processus individuel ou collectif de retour de la pensée sur elle-même ou sur l'action ²⁴. La question que pose la rédaction de ce type de bilan est donc celle de la réflexivité qui peut y être à l'œuvre. Cette question se pose d'ailleurs à l'ensemble de l'Éducation nationale, à tous les niveaux ☐ quelle réflexivité sur les pratiques ☐ Avec quels outils et pourquoi faire ☐

Notre point de vue n'est ni évaluatif ni normatif. Notre objectif est de voir comment, concrètement, jusqu'ici les REP s'y sont pris pour écrire pour l'institution. Cette analyse se base dans un premier temps sur une lecture analytique des bilans d'étape des REP de l'Académie de Lille. Nous nous intéressons à un certain nombre de caractéristiques de l'objet ☐ le style et la forme du contenu. Le discours des REP sur eux-mêmes ne nous intéresse pas ici, du moins pas au sens où celui-ci nous apprendrait quelque chose sur le fonctionnement et les actions du REP.

Dans un deuxième temps, nous allons reprendre, dans les entretiens que nous avons eus avec les coordonnateurs, ce qui concernait le bilan d'étape afin de reconstituer le vécu de cet objet. Ces récits, forcément parcellaires, nous permettront de mieux comprendre le processus de fabrication des bilans d'étape, leur sens.

II. Lecture des bilans d'étape

Cette première analyse s'est appuyée d'une part sur une grille de lecture et d'autre part sur un logiciel (Modalisa) qui permet d'effectuer des tris à plats, tris croisés et typologies à partir d'une grille d'interrogation et de construction de données.

A. Réalisation de la grille de lecture des bilans d'étape

Nous nous sommes intéressés à la forme et au style des bilans intermédiaires, comme s'il s'agissait d'objets littéraires. Plusieurs aspects, renvoyant à des questions sous-jacentes, ont retenu notre attention. Voici une présentation ordonnée de la grille.

1. Le collectif écrivant et son implication par rapport à l'écrit

Quel est le collectif écrivant, et quelle est son implication par rapport à l'écrit ☐ Plusieurs indicateurs nous renseignent sur ce point ☐

1. Qui a signé le document ☐

²⁴ Nous empruntons cette notion à Norbert Alter. « La réflexivité correspond à l'idée de retour de la pensée sur elle-même, elle est une réflexion sur la pensée. À l'évidence cette action est humaine, [...] l'humain peut fort bien chercher à comprendre, par l'analyse, ce qui explique le fonctionnement d'une activité de travail, et questionner la représentativité des indicateurs sensés en rendre compte. Il peut mettre en doute l'objectivité du reflet. » ALTER N., *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000, 278 p., « Sociologies. » ☐ p. 178.

- La signature peut être très vague
- le document peut être accompagné d'un bordereau signé, sans que le document soit signé
- le document peut être signé
- enfin les différentes parties sont signées.

2. Qui est désigné comme ayant pris en charge la rédaction

La prise en charge de la rédaction peut ne pas être indiquée explicitement. Il peut s'agir du principal, ou de l'IEN, ou encore du coordonnateur. L'écrivain peut être collectif, il peut donc s'agir du principal et du coordonnateur de l'IEN et du coordonnateur du responsable d'établissement et d'une équipe des pilotes et du coordonnateur de beaucoup de personnes du principal et de l'IEN.

Les réponses à ces deux questions sont des traces de l'image qui est donnée du collectif REP écrivain. Elles nous donnent également une idée du type d'implication par rapport à cet écrit qui peut être formelle (le sujet de l'écriture est supporté par une institution), personnelle (le sujet de l'écriture écrit au je), ou pas d'implication du tout (le sujet de l'écriture est inconnu, personne ne soutient le texte).

2. Les représentations de l'exercice "bilan d'étape"

Une deuxième série de questionnements sur les bilans intermédiaires nous renseignent sur ce que les écrivains s'imaginent que l'administration attend d'eux.

- Quel est son nombre de pages

Le document intègre-t-il des documents publics (articles de presse,...) Des documents financiers Intègre-t-il des documents de travail réels (ex. les travaux d'une commission, d'une équipe)

- Quelle est la qualité esthétique du document

3. Les représentations de l'action en REP

Une troisième série de questionnements nous renseignera sur les représentations que les écrivains se font des actions-REP.

- Le bilan intermédiaire contient-il des outils ou fiches ad hoc, par action, avec plusieurs cases
- Contient-il oui ou non du texte réflexif (si oui, avec ou sans fiches détaillées)
- Le bilan contient-il des descriptions des structures particulières de concertation et de travail
- Y a-t-il, enfin, des passages rédigés portant à la fois sur des actions premier et second degré

4. Les modes d'auto-évaluation

Il nous a semblé intéressant de voir quels modes d'auto-évaluation étaient à l'œuvre dans les bilans d'étape. Plusieurs cas de figure se présentent

- Certains bilans font seulement le rappel des objectifs et des projets du REP, il n'y a en somme pas d'auto-évaluation du tout.

– Dans d’autres bilans, on peut aussi qualifier ce texte comme ne pratiquant pas l’auto-évaluation, le bilan est un exposé des actions faites, en cours ou non-menées.

– D’autres bilans sont plus critiques, ils font état de l’éventualité d’effets pervers, de la difficulté ou de l’insuffisance de la mobilisation et de la communication entre adultes, du manque de temps, de moyens ou de locaux, de la défaillance des parents ou des partenaires, de la rotation du personnel. D’autres bilans insistent sur la nécessaire transformation des pratiques pédagogiques.

– Ces évaluations sont-elles critériées ou non-critériées?

– Certains bilans décrivent enfin les actions à modifier ou enrichir et font état de l’évaluation de leur déroulement. Ici l’évaluation peut être positive intuitive, positive critériée, peut porter sur les besoins en formation ou même sur les problèmes pour évaluer.

5. Le rôle du local

Un dernier type de questionnement portait sur le rôle du local dans la rédaction des bilans. La rédaction varie-t-elle selon les départements ou les bassins? Ces données étaient donc également traitées.

B. Quelques résultats globaux

La diversité des bilans d’étape est fascinante. Dans un REP, le bilan compte 95 pages, des photos couleurs, dans un autre il s’agit de deux pages mal soignées. Dans les deux cas, le rapport à l’institution n’est pas le même. Ici il y a conscience des normes et l’on s’y plie de manière au moins rhétorique, ailleurs on ne sait pas du tout ce que l’institution attend. On trouve entre ces deux extrêmes un autre type de dossier, celui de qualité standard, sérieux, de 25 pages environ.

Nous présentons quelques résultats obtenus à partir de notre codage statistique. Ceux-ci font apparaître une diversité importante.

1. Signatures et positionnement d’écriture

Dans plus d’un tiers des cas, le document est non signé.

Tri à plat portant sur la signature du document

Signature du document	nombre	%
très vague	20	18,3
bordereau signé, document non signé	22	20,2
document signé (un ou plus)	65	59,6
différentes parties signées	2	1,8
TOTAL	109	100

Tri à plat portant sur la prise en charge de la rédaction du bilan d'étape

Prise en charge de la rédaction	nombre	%
non indiqué explicitement	15	13,8
responsable principal	21	19,3
responsable IEN	28	25,7
coordonnateur	12	11
Principal et coordonnateur	10	9,2
IEN et coordonnateur	8	7,3
Responsable et équipe	0	0
IEN, responsable et coordonnateur	8	7,3
beaucoup	3	2,8
principal et IEN	4	3,7
TOTAL□	109	100

Les corrélations sont faibles, mais les rédacteurs ont tout de même une certaine influence sur le style du document. On peut dire que lorsque c'est l'IEN qui rédige le bilan d'étape, on voit apparaître le thème des problèmes pour évaluer les actions en REP. Un rédacteur coordonnateur privilégie, lui, la formation et formule des autocritiques sur les pratiques pédagogiques. Enfin, lorsque c'est le trio qui s'est chargé de la rédaction du bilan, on trouve davantage de parties communes et plus d'évaluation positive intuitive.

2. Forme du document et représentation des attentes de l'institution

Les documents manifestent soit une adéquation spontanée aux attentes implicites de l'institution (introduction de tableaux de bord, de documents attestant l'existence de groupe de travail sur le REP, de description d'une structure de pilotage, existence d'un texte réflexif en plus des évaluations de fiches) ou au contraire une distance ou une méconnaissance (par exemple l'intégration d'éléments financiers qui n'étaient pas du tout attendues dans ce bilan d'étapes). La forme et l'organisation des documents attestent en somme de la distance ou de la connivence avec l'institution, de l'existence ou non de canaux informels de circulation de l'information.

Intégration éléments financiers	nombre	%
Oui	22	20,2
Non	87	79,8
TOTAL□	109	100

Intégration tableaux de bord ou outils d'évaluation élèves	nombre	%
Sans réponses	1	0,9
Oui	17	15,6
Non	91	83,5
TOTAL□	109	100

Intégration documents de travail réels de groupes	nombre	%
Sans réponses	1	0,9
Oui	21	19,3
Non	87	79,8
TOTAL□	109	100

Contient description de groupes de concertation et travail particuliers	nombre	%
Sans réponses	1	0,9
Oui	34	31,2
Non	74	67,9
TOTAL□	109	100

Contient description d'une structure de pilotage du REP ou de suivi du contrat	nombre	%
Sans réponses	1	0,9
Oui, précise, concrète	29	26,6
Oui, imprécise	26	23,9
Non ou problèmes	53	48,6
TOTAL□	109	100

Certaines versions très technicistes du document (document entièrement sous forme de tableau, cases avec fiches-actions numérotées) manifestent une sur-adaptation rhétorique qui peut ne pas être suivie d'un contenu réflexif de qualité équivalente .

Contient outil fiches ad hoc par action avec plusieurs cases	nombre	%
Sans réponses	1	0,9
Oui	46	42,2
Non	62	56,9
TOTAL□	109	100

Contient du texte réflexif	nombre	%
Sans réponses	1	0,9
Oui en plus des fiches détaillées	30	27,5
Non	49	45
Oui remplace fiches	29	26,6
TOTAL□	109	100

Certains REP, et certains chefs d'établissements notamment, manifestent des préoccupations de type marketing, concernant la visibilité de leur REP dans l'espace public.

Intégration documents publics	nombre	%
-------------------------------	--------	---

Sans réponses	2	1,8
Oui	11	10,1
Non	96	88,1
TOTAL	109	100

3. Pratiques de l'évaluation

Un résultat important de l'analyse des documents est que **dans un tiers des cas, il n'y a aucune auto-évaluation. L'évaluation critériée n'est présente que dans un quart des documents.**

Tri à plat : plusieurs réponses possibles

Mode et contenu d'évaluation des actions (ou de non évaluations).	nombre	%
Traits dominants.		
Sans réponses	1	0
Évaluations négatives : éventualité d'effets pervers	1	0,9
Évaluations négatives : mobilisation et/ou communication entre adultes insuffisante	30	27,5
Évaluations négatives : manque de temps	11	10,1
Évaluations négatives : manque de moyens, locaux...	11	10,1
Évaluations négatives : défaillance des parents, des partenaires	8	7,3
Actions à modifier ou enrichir	34	31,2
Évaluations positives intuitives	30	27,5
Évaluations positives critériées	23	21,1
Exposé actions faites, en cours, non menées	29	26,6
Besoin formation	11	10,1
Évaluations négatives : nécessaires transformations pédagogiques	10	9,2
Problèmes pour évaluer ou évaluation pas encore faite	15	13,8
Autres	0	0
Évaluations négatives : rotation personnels	6	5,5
De fait, pas d'évaluation du tout des effets	35	32,1
Évaluations plutôt négatives et critériées	1	0,9
TOTAL : interrogés	109	233,9

note : Interrogés: 109 / Répondants: 108 / Réponses: 255

4. Les effets du "local"

Quels sont les effets du local, tel qu'il peut être calculé statistiquement par le logiciel (même si les corrélations sont faibles) ?

a. **Il y aurait un "effet de département"** : le bilan d'étape est plus administratif dans le Nord (avec la présence d'un bilan financier qui n'était pas demandé pourtant) et plus pédagogique dans le Pas-de-Calais (on n'y trouve pas de bilan financier, et le texte est davantage signé dans le Pas-de-Calais).

b. Il y aurait un “effet de bassin”

– Le bassin le plus homogène et le plus identifiable au niveau de cet écrit est celui de Roubaix-Tourcoing où les bilans d'étapes ont davantage été rédigés par les IEN. Les bilans sont plus gros, plus soignés, comportent des photographies couleur. Il n'y a plus de problème pour évaluer les actions du REP

– une co-écriture coordonnateur/IEN est plus présente dans le douaisis et à Roubaix-Tourcoing

– à Lille on note plus d'évaluation globale négative (des moyens, des locaux)

– on ne trouve pas de trace d'évaluation dans les bilans du Dunkerquois et de Béthune. C'est aussi le cas dans l'Avesnois, dont le ton est plus administratif mais avec davantage d'évaluation négative attribuée au comportement des parents. Très peu d'auto-évaluation également dans le valenciennois

– enfin c'est dans le bassin de Lens que l'on trouve le plus de rédaction par le trio et le plus d'auto évaluation, et le plus de présentation d'actions à modifier.

Conclusion

On peut formuler quelques hypothèses pour expliquer les différences d'écriture selon les REP

1. la première serait l'ancienneté de la zone d'éducation prioritaire

2. l'éloignement géographique ou institutionnel de la métropole pourrait expliquer que les attentes de l'administration soient moins bien connues aux deux extrémités de l'Académie

3. le dynamisme du coordonnateur, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent

4. le fonctionnement du trio, qui peut être de qualité variable, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

D'autres hypothèses peuvent compléter nos propositions.

S'il est impossible de proposer une typologie statistiquement significative par le biais d'une petite analyse factorielle, on remarquera tout de même que certaines variables sont particulièrement discriminantes sur le plan statistique, la présence ou l'absence de certains items différencient fortement les REP

– la présence de descriptions de groupes de travail concrets

– le fait de joindre des documents internes

– les autocritiques précises des pratiques pédagogiques

– la présence d'une partie commune élémentaire/secondaire.

Ces variables nous amènent à constater que **ce qui fait la différence dans l'écriture des bilans d'étape, c'est finalement la richesse du travail collectif réel.**

Deux types de bilans se dégagent

– un premier type de bilan où ces quatre variables discriminantes sont corrélées entre elles et avec la signature du trio, la reprise des diagnostics initiaux, le texte réflexif en plus des fiches actions, l'intégration de tableaux de bord, la description d'une structure de pilotage. Ce sont les caractéristiques objectives des bilans écrits par les REP des bassins de Roubaix-Tourcoing et Lens, sièges de zones d'éducation prioritaires anciennes, qui ont une bonne connaissance de la demande institutionnelle.

– second type, à l'inverse les documents sont brefs, non signés, sans indication du processus de rédaction, sans auto-évaluation des actions. Les zones les plus typiques sont Dunkerque et Béthune.

En interrogeant les données pour dégager trois types, ce qui nous paraissait plus pertinent, vu la dispersion des données, nous parvenons à la typologie suivante, avec deux types qui reprennent les deux types ci-dessus, et un troisième qui émerge

1. Les bilans qui regroupent Roubaix-Tourcoing, une partie de Lens et Calais/Saint-Omer (33). On pourrait résumer leurs caractéristiques par l'appellation **les REP pratiquants du travail collectif**

2. Ceux de Dunkerque, Béthune, le valenciennois, le Sambre-avesnois et l'Artois (61) que nous proposons d'appeler **les REP débutants dans l'éducation prioritaire**

3. Les bilans d'un petit nombre de REP dispersés, dont un petit paquet sur Lens (15). Leurs caractéristiques sont les suivantes : évaluation positive critériée, reprise des diagnostics initiaux, intégration de tableaux de bord, texte réflexif en plus de fiches, descriptions concrètes et précises de dispositifs de pilotages. Nous pourrions les appeler **les REP avancés en matière d'auto-évaluation**.

Ils sont aussi pratiquants du travail collectif mais sont plus avancés en matière de réflexivité de l'action. Ce sont les plus conformes aux exigences institutionnelles.

Nous rappelons que cette typologie n'est pas statistiquement significative mais elle correspond bien à des intuitions que nous avons pu développer à partir des discours des coordonnateurs.

III. Les discours des coordonnateurs sur les bilans d'étape

Voyons maintenant, dans un deuxième temps de ce chapitre consacré aux bilans d'étape, ce que les coordonnateurs nous apprennent sur le processus de fabrication de ce document et son sens dans le REP. Nous reproduisons des extraits d'entretiens classés dans une série de thèmes qui nous semblent intéressants. Nous n'avons pas effectué de tri en fonction de la fréquence des thèmes. Certains sont présents partout, d'autres ne figurent que dans un entretien.

A. *Appréciations positives*

Les coordonnateurs apprécient la libre forme du document, sa capacité à mobiliser les acteurs, son utilité pour "faire le point" sur le réseau et éventuellement rectifier certaines actions. Il leur semble « normal » de faire un bilan.

– *Agrément de la forme libre*

« Comme c'était un écrit libre j'ai trouvé ça formidable [rires].

– Dites-moi.

– Ben parce que j'ai pu écrire librement tout ce que je pensais. C'est-à-dire tout ce qui avait été réussi, ce qui avait été raté, pourquoi ça a été raté, les difficultés auxquelles je me suis heurtés, c'était bien. » M. Esseberg

« Le fait qu'il est été très ouvert l'année dernière, moi ça m'a bien servi. Parce qu'après tout, j'ai demandé aux gens de faire chacun un petit bilan axe par axe, de ce qui avait été, de ce qui n'avait pas été, des difficultés etc. Et j'ai repris, l'année dernière, c'était la 3^{ème}

rencontre l'année dernière du directoire. Génial quoi, donc il a fallu que j'aille, que j'aille interviewer etc. » M. Tiwaque

– *Ça remobilise*

« Moi parfois j'essaie de me donner bonne conscience, je me dis quand même c'est pas de ma faute [rires]. C'est vrai on en arrive là, ou alors "Comment je pourrais faire pour mettre la machine en route?" J'attends pas la fin de l'année pour poser ce genre de question, je me le pose tous les jours. Le bilan intermédiaire ça permet au moins de faire ça, parce que si on ne l'avait pas eu, certains l'auraient oublié depuis longtemps. » M. Albert

« Le bilan d'étape oui, c'est bien. Parce qu'à un moment donné, les gens disent, ils ne nous ont pas oubliés ! » M. Linard

« Le problème c'est qu'on était un nouveau REP. On avait tout à construire donc... le bilan d'étape... c'est dire ce qu'on essaie de construire, ce qu'on essayait de construire, ce qu'on voulait construire pour pouvoir vraiment fonctionner. Et ce qui est clair c'est que pour l'instant on est un/ on est classé en REP mais le but c'est de vraiment devenir un REP. » M. Veguari

– Il est normal de faire un bilan même sans demande institutionnelle, il aurait fallu le faire.

« Ils l'ont plus compris comme étant un moment intermédiaire ou un bilan intermédiaire, c'est vrai, mais pas intermédiaire institutionnel, c'est un bilan de fin d'année qui doit être nécessairement... Cette année il n'y a pas de bilan intermédiaire. Mais on va réévaluer nos actions, parce qu'il ne s'agit pas d'être contents une fois et dire après : "Les trois années vont se passer normalement parce que pas de bilan intermédiaire." » M. Ortige

« J'ai repris tous les objectifs qui avaient été signés. **On avait des résultats chiffrés ou on en avait pas, mais il y avait des tas de choses qu'on pouvait quantifier.** Alors là on a fait une évaluation de ce qui était quantifiable. Et puis pour les fiches collègues j'ai appelé le collègue pour voir si eux avaient vu la différence par rapport aux actions qui avaient été mises en place. Et puis sur des fiches communes on a pu évaluer aussi. » M. Menard

« Oh le bilan intermédiaire, c'est toujours intéressant à faire. [...] Ça a pu forcer un certain nombre de gens qui sont, peut-être moins battants, de se dire "tiens **il faudrait quand même que l'on se remue le poil** pour mettre ça en route !" [...]. Moi ça ne me pose aucun problème, je trouve que c'est normal que tous les ans on ait un regard sur ce qu'on avait prévu de faire, sur ce qu'on a fait, sur ce qu'on n'a pas fait et pourquoi, pour quelles raisons, essayer d'éviter ces raisons, etc. Donc pour moi, c'est un travail normal, ce n'est pas un travail supplémentaire demandé par l'institution [...]. » M. Courtineau

– *Ça aide à visualiser l'ensemble*

«En ce qui me concerne, **ça me permet de savoir exactement ce qui est en place**, ce qui est en cours, donc c'est certain que ça m'aide. En plus ça a permis d'introduire une certaine cohérence et ça a surtout permis d'avoir une réflexion commune sur un certain nombre de thèmes pour lesquels on avait des objectifs similaires. Maintenant, il faut être clair, demander aux gens d'écrire systématiquement des fiches pour formaliser des choses que de toute façon ils mettent en place, ça peut être vécu aussi comme une contrainte sur ce plan-là, mais ça permet quand même de donner une identité au réseau d'éducation prioritaire. » M. Leman

– *Ça aide à rectifier*

«Par exemple sur la fiche numéro six... c'était la fiche n°6 je crois, sur la relation maternelle-CP, bon on a discuté à partir de là. Bon on a vu que ce n'était pas assez satisfaisant à notre vue, que ce soit à moi et même les directeurs d'école, et on a décidé de programmer, de demander l'année dernière aux autorités académiques un stage maternelle-CP. » M. Margot

«C'est bien pour chacun, à un moment donné, de **faire le tri de ce qui a été fait**. Nous ça nous permet aussi de connaître les choses à améliorer l'an prochain. Donc, c'est utile de faire un bilan et pour les gens qui vont arriver l'an prochain c'est bien de voir ce qui a été fait et le bilan de ce qui a été fait. » M. Dortes

«Oui le bilan d'étape ça a été ça, voir quelles étaient les actions terminées, quelles étaient celles qui étaient en cours. Avoir une réflexion nouvelle sur le fait qu'**il faut connaître le porteur d'action**, parce que des fois on a des actions qui sont lancées par différents collègues et on ne sait pas quel est le référent de ces actions, donc il faut que pour chaque rédaction de fiche, on s'est décidé à ce qu'il y ait un porteur de fiche qui soit un petit peu le coordonnateur de son action. [...]. Et puis on a aussi insisté aussi sur tout ce qui est financement [...]. Et puis on a vu aussi, on a refait le tri sur des actions qui ne sont pas des actions mais qui sont des documents, alors on les voit, ça **c'est un petit peu la maternelle qui dit : "On va favoriser l'entrée des deux ans", c'est bien, mais il n'y a rien derrière**. Donc il faut les/ un petit peu les...leur donner des pistes, qu'est-ce qu'on peut faire pour que les gens d'ici aient envie de mettre leurs enfants à deux ans [...]. Donc voilà, ça a été le recentrage. Pas le recentrage, le bilan d'étape. » M. Courtineau

«Ça peut être intéressant, dans la mesure où on fait une **synthèse** de ce qui s'est passé en une année. Quand on a fait le bilan, on s'est aperçu des domaines qui ont été développés et des domaines qu'il faudrait développer davantage. » M. Ladert

«Il permet de **mesurer l'écart** entre ce qui a été mis en place au départ enfin ce qui a été objectivé au départ et ce qui a été réellement fait à l'arrivée. Ça c'est un bon point. On se rend compte que parfois il y a beaucoup d'actions qui sont prévues, peut être trop et qui du coup, n'aboutissent pas. Le fameux saupoudrage dont on parle souvent, peut-être

qu'il faudrait cibler davantage certains points parce qu'il y a beaucoup d'actions en place dans chaque école mais **est ce qu'elles aboutissent réellement?** Il faudrait que ces actions rentrent dans les pratiques pédagogiques de la classe sans que se soit quelque chose qui s'ajoute de façon à ce que se soit mieux géré par les enseignants, je pense que ça ce serait bien. ☒ M. Artod

«Le bilan intermédiaire, c'est important justement, parce que c'est un peu ce que je viens de dire. C'est aussi déjà **rectifier le contrat de réussite, qui a un peu mal démarré.** Moi je trouve ça bien. L'année dernière, on nous avait pas donné de cadre, je pense qu'on pouvait rédiger un petit peu comme on voulait. C'est un bon point intermédiaire, pendant les trois années, dans notre cas. ☒ M. Albert

B. Remarques négatives

Les appréciations négatives portées à l'encontre du document concernent les délais de réalisation et la complexité de sa rédaction. Il peut également refléter la désillusion des acteurs.

– *Le bilan intermédiaire vient trop tôt*

«Le bilan intermédiaire ah ben pff, le problème, honnêtement, c'est que nous en tant que de part notre jeunesse, c'est au bout d'un an en fait, donc le bilan intermédiaire il est très... succinct. On a mis en place quelques actions... Alors moi je dis, mise en place de bilan intermédiaire c'est très bien, mais **si c'est pour nous dire qu'en fait on a mal rédigé le bilan intermédiaire pff, je vois pas l'intérêt.** ☒ M. Lesage

«Je dirais que c'est **pas très utile de faire un bilan intermédiaire au bout de six mois** de mise en place parce que là... C'est ce que je pense, mais bon moi, je pense que l'évaluation des contrats de réussite, c'est un moment important. On voit où on est, si on a progressé, si les actions ont été efficaces, si elles étaient pertinentes. [...].

Il est arrivé un peu vite ☐ C'est vrai qu'au bout de 6 mois après la mise en place des actions, on n'avait pas les moyens de faire le bilan et on ne voyait pas ce qu'on allait y mettre. ☒ M. Recit

– *Sa rédaction était trop difficile*

«Je vous dis qu'on a **on n'a pas été aidé** et on doit faire ça dans... Ça c'est des difficultés ! Ça c'est énorme. Alors après les difficultés, on les multiplie tous les ans parce que à chaque fois qu'il faut faire un bilan, même un intermédiaire, c'est... c'est une galère. Eh ben je l'ai fait l'année dernière donc j'ai demandé à chaque éco... Comment voulez-vous que je fasse autrement ☐... que demander à chaque... Je suis obligé de demander à chaque école ☐ "Ben par rapport à votre action comment évaluez-vous votre propre action ☐" Je ne peux pas le faire moi-même et aller dans chaque école mesurer les actions, c'est impossible, par exemple j'ai pas le moyen matériel de faire ça, je peux pas. Donc je demande à chaque école et puis après j'essaie de faire une synthèse mais **c'est bien bien long et bien difficile et à mon avis pas pas pas parlant. Pas parlant, c'est pas parlant. En ça on a pas été aidé. Du tout.** ☒ M. Tenon

«On avait commencé. Et puis **on n' a pas pu le mener jusqu'au bout**. On avait commencé à voir un peu ce qui était ce qui avait été mis en place et ce que ça avait donné. Mais c'est comme tout, ça demande beaucoup de temps, et ça demande à ce qu'on se rencontre, à ce qu'on en discute... Donc ça demande du temps, beaucoup de temps. Alors le temps il faut le trouver, c'est pas toujours évident, c'est pas toujours non plus évident d'avoir tous les gens, tous les partenaires adéquats pour faire le bilan alors c'est vrai que l'année dernière on a été confrontés à ce problèmes-là et qu'on a eu dû... On a eu du mal à le faire.

- Vous êtes arrivés ?

- Non.

- Du tout ?

- Non. Du tout. ▢ M. Hemen

– «**Je n'y crois pas**▢

«Pff▢ [silence] C'est vrai qu'il a été fait par tous les acteurs, enfin les acteurs, non▢ Pas par tous les acteurs▢ Il a été fait par tous les directeurs, le directeur du collège. Alors évidemment qu'on allait pas dire qu'on avait pas mis en place cette chose-là, ce qui n'est pas vrai parce que c'est vrai qu'y a beaucoup d'actions qui ont été mises en place, il y a des choses qu'on mesure effectivement et puis il y en a d'autres où on a beaucoup de mal à évaluer le travail, alors **est-ce que tout le monde est honnête vis à vis des résultats**, ça c'est aussi une question, parce que évidemment, chacun dans son école, on ne va pas dire▢ "Ah non▢ Ça, ça n'a pas marché du tout▢", mais pourquoi ça n'a pas marché▢ Quelques fois, c'était tout bonnement parce que c'était trop ambitieux ou c'était mal défini, et de toute façon, on ne peut pas intervenir sur tous les fronts en même temps. Donc le bilan intermédiaire (silence) oui, il a été fait le plus honnêtement possible mais▢ Mais, c'est un bilan, **je ne crois pas à ce genre de chose**, non.▢ M. Raymac

Ces extraits d'entretiens attirent notre attention sur deux difficultés réelles. D'une part, même si les gens sont honnêtes, même s'ils font le bilan honnêtement, le bilan est forcément biaisé. D'autre part, on peut s'interroger, en écoutant les coordonnateurs, sur la nature du collectif en REP, autrement dit▢ le collectif en REP, qu'est-ce que c'est ?

C. Le bilan est un révélateur de dysfonctionnements propres au REP particulier

«Bilan intermédiaire, alors le problème vient de ce que la correspondance n'est pas toujours adressée au principal, au responsable et au coordonnateur. Donc il y a quelquefois des courriers qui arrivent aux deux, des fois **des courriers qui n'arrivent que au responsable**. Alors mon responsable à moi c'est quelqu'un de très sympathique, de très... Il demande pas mieux que de faire, de me donner tout mais il oublie. Il ne pense pas toujours. Donc en fin d'année il me dit : "Bon ben, j'ai reçu un courrier, il va falloir faire le bilan euh pédagogique et le bilan de fonctionnement sur le plan financier. Je l'ai reçu, je vais le faire, je vais le faire, vous inquiétez pas, je m'en occupe." Et comme moi j'avais même pas vu l'imprimé je me suis dit il va le faire, il va le faire, j'étais trop content

que... Hein ! Surtout que la fin de l'année scolaire dans les écoles c'est toujours quand même assez euh chargé. Donc il me dit : "Je vais le faire". À la rentrée, coup de fil : "On n'a pas votre bilan" ou courrier, ou peut-être les deux. "Ah bon?" Donc je vais voir M. Euh... le responsable du REP et je lui dis : "Ben alors ?" [Il prend une voix désolée] "Ah... oui qu'il me dit, **ben je crois que je l'ai fait... Mais je sais pas si je l'ai envoyé...**" M. Reibel

«Alors c'est ça, je voulais dire qu'il y avait un drôle d'esprit chez l'inspecteur précédent, parce que on va réunion donc avec le comité de pilotage et il dit : "Bon eh bien faisons le bilan des actions que vous avez mises en place." Et puis il fait le bilan de toutes les actions, de primaire et de maternelle, et puis il dit : "Bon ben vous vous ferez le bilan de toutes les actions du collège." J'ai dit : "**Il a pas dû comprendre ce que c'était qu'un réseau.**" C'était effrayant, il avait absolument pas compris ce que c'était qu'un réseau, hein." M. Esseberg

D. Le bilan est un révélateur de la difficulté du travail collectif.

– Parfois, de façon positive

«Puisque le contrat de réussite **c'était des fiches actions qui avait été écrites un peu par chacun dans son coin**, faute de temps, j'allais en fait dès le mois de septembre faire le tour des établissements pour essayer de mettre du lien sur chacune des fiches, pour voir si c'était possible de les enrichir des pratiques des uns et des autres, de mettre plus d'unité dans tout ça, de mettre plus de cohérence. Donc on s'est lancé là-dessus, ça était un travail de longue haleine et puis ça a donné lieu à un contrat de réussite réactualisé." M. Leman

– Parfois, avec un constat d'impuissance

«C'est pareil encore une fois, on nous demande de faire un bilan intermédiaire sans nous avoir dit, pratiquement, ce qu'on voulait mettre dedans." M. Lesage

«**Ça aurait dû se faire en principe en principe avec un travail collectif** mais souvent quand il y a des tâches comme ça, ça retombe sur moi. Mais je crois que ça doit retomber sur les coordonnateurs parce que le principal n'a pas le temps, surtout quand ça arrive en mai-juin, ils ne sont jamais là, ils ont tout le temps des actions ailleurs ou ils ont des tas des choses à faire. L'inspecteur n'a pas le temps non plus, donc ce qui devrait venir de l'équipe et bien en général, ça vient d'un individu quoi. Il y a peu de démocratie finalement parce que... Alors ensuite bien sûr, je le fais valider par le principal et par l'inspecteur quoi." M. Renard

«Celui qu'on a rendu l'année dernière, encore une fois je pense qu'il a dû être rendu dans l'urgence. Quand on m'a dit que pour telle date, il fallait rendre le bilan intermédiaire, déjà **il était hors de question d'envisager de réunir les personnes** et de réfléchir sur leurs actions au quotidien pour qu'ils puissent faire le bilan de leurs propres actions. Il

été déjà trop tard. [...]. Maintenant est-ce que la réflexion sur ce bilan ne pouvait pas faire l'objet d'une réunion? Une réunion coordo, IEN, principaux, enseignants que chacun entende ce qu'on attend de ce bilan, ce qu'on y met et puis ça permet aussi de recréer une dynamique. La rédaction, **je l'ai fait seul**, la réflexion a fait l'objet d'une discussion. » M. Hicare

E. Les méthodes choisies

Quelles sont les méthodes retenues pour la rédaction du contrat quand le coordonnateur est impliqué dans le processus? (mais ce n'est pas toujours le cas.)

– Le coordonnateur travaille seul à partir de documents

« J'ai eu beaucoup de travail, parce que je l'ai écrit, je l'ai écrit à partir de tous les documents que toutes les écoles m'ont fait remonter. » M. Ortige

« Comment il a été rédigé... ?

– Par moi ! Par moi tout seul dans mon coin. Relu par mon principal, envoyé à l'inspecteur pour signature et pour modification éventuelle. » M. Esseberg

– Le coordonnateur fait des visites et des interviews

« Génial quoi, donc il a fallu que j'aie, que j'aie interviewer. » M. Tiwaque

– Le trio se réunit

« Ben il a été préparé en directoire encore élargi, mais je dirais assez bâclé quoi. Gna gna gna [elle imite une discussion menée rapidement]. Voilà, c'était un petit peu ça. Avec ensuite surtout l'inspecteur qui a plus enfin la responsable du réseau qui a reformulé un petit peu ce que ici et là on avait dit. » M. Imonée

– Le conseil de zone avalise

« On a fait une réunion, style conseil de zone pour synthétiser le bilan d'étape. » M. Linard

– La hiérarchie s'en charge après un travail préparateur du coordonnateur

« L'inspection m'a demandé de faire un bilan, moi j'ai demandé à chaque école de faire le bilan de leurs actions, ensuite en fonction de ceux que j'ai récupérés, j'ai écrit un bilan que j'ai donné à l'inspection, ils vont le compléter et puis voilà. » M. Dortes

– En général, peu de retour quand le bilan est communiqué aux acteurs

« Est-ce que le bilan a été... comment dire transmis aux autres acteurs du REP ?

– Oui.

– Et comment ont-ils réagi ?

– Ils n'ont pas réagi [Rires].

– Pas du tout ?

– Ah non non non. ☞ M. Reibel

«☐ Et puis j'ai envoyé le compte-rendu à tout le monde.

– D'accord. Et il y a eu des retours sur le compte-rendu ?

– Non. ☞ M. Estiage

«☐ Et j'ai fait un bilan succinct que j'ai donné à tout le monde (après une réunion en directoire). Mais vous savez quand vous donnez à tout le monde comme ça dans les casiers, pff c'est pas lu. ☞ M. Menard

– *Modifications : lissage, auto-censure par le pilote ou le co-pilote*

«☐ Ils signent, ils co-signent. Je n'ai pas été plus loin. Ils rajoutent hein, ils rajoutent des éléments euh, par exemple s'il y a des... C'est bizarre, mais je reconnaissais dans le rapport les aspects négatifs mais ça gênait apparemment les principaux... et donc il y a des éléments négatifs, mais qui n'étaient pas de leur fait, qui étaient simplement à cause de la situation quoi, **des choses qui marchaient moins bien étaient un peu gommées ou on rajouté des éléments qui semblaient positifs au collège** peut-être à cause de je sais pas... de l'image extérieure, alors que ça n'avait qu'un usage interne ce bilan intermédiaire. ☞ M. Renard

– *Certains tentent des réunions larges*

«☐ En fait, on a fait une réunion avec tous les acteurs, et on a essayé de voir, donc tout le monde a exprimé où il en était. Mais alors pas seulement au niveau du contrat de réussite parce que il suffit qu'on dise aux collègues ☐ "On exprime où on est au niveau du contrat de réussite" pour que personne ne prenne la parole, par contre quand on leur dit ... de dire un petit peu les projets qu'il y a dans l'école, ils racontent plein de choses beaucoup plus intéressantes, qui rentrent dans le contrat de réussite. ☞ M. Estiage

«☐ J'ai demandé aux écoles... je leur ai envoyé un petit message Internet en leur disant qu'on allait se réunir pour faire un bilan intermédiaire, que ce bilan devait évoquer les différents points du contrat, [...].

Et sur chaque fiche j'ai reporté ce qui m'était donné par les écoles. Après j'ai rencontré le responsable, je lui ai présenté des fiches, lui m'a donné ce qui était fait au niveau du collège, donc on a remis dans les différentes fiches. Et puis j'ai fait une synthèse, on va dire que j'ai mis de la cohérence dans le texte puisqu'il était donné par les collègues, en essayant de ne pas déformer. [...]. Bon apparemment ça convenait puisque tout le monde était d'accord pour que j'envoie que j'envoie le bilan, enfin que le responsable envoie le bilan tel quel. [...] c'était vraiment un bilan qui est remonté des écoles. ☞ M. Retine

F. Le bilan un révélateur de difficultés propres à la conception du contrat de réussite

– *Le bilan d'étape est révélateur d'incertitudes sur ce que c'est qu'agir en REP. Est-ce des projets particuliers (du type PAE) ou bien un effort global autour d'un certain nombre*

d'objectifs ☐ Un objectif minimum pour réussir, ou des objectifs élevés pour obtenir des financements ☐

«Donc ils ont fait les fiches-actions et puis les fiches-actions ne correspondaient pas au contrat de réussite. En fait, la manière dont ça a été formulé a fait que, d'ailleurs c'est pareil partout dans toutes les REP, [...] c'est-à-dire que les gens ont déposé des fiches-actions déconnectées du contrat de réussite. C'est un problème, parce qu'**en fait le contrat de réussite comme c'est un contrat où il faut réussir, on donne un minimum à faire**, on peut encore... avancer, ça on peut encore avance mais on ne se donne pas des objectifs très ambitieux. Tandis que quand on demande à des gens de faire des projets sur lesquels ils peuvent avoir des financements, là ils ont des projets beaucoup plus, beaucoup plus ambitieux donc ils ont fait des projets qui ne correspondaient pas au contrat de réussite. Et donc on a eu un problème au bilan d'étape. ☐ M. Estiage

– Les objectifs dépendent beaucoup plus des envies et des compétences des enseignants que du diagnostic réalisé

«On a fait le diagnostic et ça ça n'allait pas, ça n'allait pas, ça n'allait pas. En fait les projets se font beaucoup sur les intérêts personnels quand même. Sur les intérêts/ pas sur les intérêts personnels, comment ? Sur des goûts de d'enseignants etc. On a des enseignants qui sont plus littéraires à l'école primaire que matheux. **On a beaucoup plus de projets qui sont des projets littéraires que des projets matheux, alors qu'il y a un problème en maths** aussi dans les REP. ☐ M. Estiage

G. Le bilan est un révélateur des difficultés de l'évaluation

«De toute façon on a pas les évaluations. Donc... c'est un bilan sur du ressenti, des *a priori*, pas très efficace quoi. ☐ M. Imonée

«☐L'évaluation reste encore très subjective, on en reste encore à des critères "oui c'est bien", "ça marche bien" , "non, là ça ne s'est pas bien passé", mais derrière ça, on n'a pas de critère objectif sur vraiment l'efficacité de l'action. Dans le bilan intermédiaire de l'an passé, je sais que ça me gênait. Là encore on ne peut pas obliger les gens à mesurer, parce que la pratique de l'évaluation c'est pas encore acquis par tout le monde, et mesurer les résultats on ne peut pas leur imposer. **Donc ils se limitent à écrire ☐ "Oui moins de violence"**, c'est bien, tant mieux moins de violence, mais comment on s'en aperçoit qu'il y a moins de violence ? C'est un ressenti, mais c'est pas une mesure, une mesure observée, réalisée. Le bilan intermédiaire c'est une bonne chose, mais maintenant, là aussi c'est pas toujours... et en général ils sont optimistes, ça va toujours bien, on ne dit pas trop quand ça va moins bien, et surtout quand ça se retourne sur soi-même, quand ça met en cause la pratique qui a été faite de l'enseignant sur telle action. ☐ M. Albert

«Mais bon le bilan d'étape c'est quelque chose de subjectif ! C'étaient des **impressions**. Par contre, quant à l'évaluation, je ne sais pas, ça va être dur ☐ M. Linard

H. Le bilan est un révélateur de la difficulté de lutter contre l'échec scolaire

« On fait un bilan tous les ans, de toute façon oui, on est vraiment une vieille ZEP c'est un petit peu différent aussi hein, donc c'est en route, on ne peut plus beaucoup évoluer. C'est-à-dire que maintenant on a rattrapé, et **on a l'impression qu'on bloque**. Alors il faudrait refaire un nouveau contrat. Je vais donner un exemple, on a créé depuis 15 ans une espèce d'ambiance, une synergie autour de la lecture. Tout le monde s'occupe de la lecture : à l'école, en dehors de l'école, après l'école, avec les parents. Donc on fait tout ça et sur le résultat général aux évaluations nationales on a réduit, on a passé de -30 à -10, et puis depuis 2-3 ans on reste là et on s'aperçoit qu'il y a un noyau dur, un noyau d'enfants disons entre 15 et 30%, ça varie un peu selon les années, qui ne bénéficient en rien de ça. C'est-à-dire qu'ils ne savent toujours pas lire en arrivant en sixième, ça ne change rien du tout pour eux, c'est **le noyau dur**. Donc là il faudrait qu'on se dise : "On va tenir". Même chose en maths, en mathématiques, les résultats sont catastrophiques, on est en train d'essayer de travailler. Alors ce qu'il faut c'est qu'on maintienne l'effort qu'on fait sur la lecture pour par qu'on/ repartir en arrière et puis qu'on rajoute quelque chose pour maths, qu'on rajoute quelque chose pour les enfants en très grande difficulté de lecture. » M. Simeno

Dans ce discours issu d'une ancienne ZEP, on sent la lassitude des gens qui sont les plus professionnels dans la lutte contre l'échec scolaire, et qui butent sur du réel en quelque sorte la loi du rendement décroissant de l'amélioration pédagogique.

Conclusion

La lecture des bilans d'étapes, indépendamment de l'éloignement des normes institutionnelles que manifestent certains bilans, montre aussi un certain nombre de tensions, d'hésitations de l'institution, d'objets éventuellement à clarifier, que nous formulerons sous forme de questions.

Qu'est ce qu'agir en REP pour l'acteur collectif REP ?

Est-ce déployer une activité en fonction d'objectifs, est-ce faire des actions présentables sous formes de fiches-action ?

La rédaction du contrat de réussite par fiches-actions a certains effets pervers : vision statique et morcelée de ce qui se passe dans le REP, un travail collectif d'écriture n'apparaît pas comme nécessaire dans certains REP.

« Vous avez réalisé un bilan intermédiaire ?

– Au niveau des fiches-actions ? Oui, l'année dernière, au cours du dernier... réunion de Directoire. On a fait le bilan hein des fiches-actions. » M. Leman

Faut-il faire un bilan par rapport aux fiches-actions si on estime que le contrat de réussite devrait plutôt fonctionner par fiche d'objectif plutôt que par fiches-action?

Est-ce que le futur bilan doit concerner l'exhaustivité des fiches-actions? Ou bien chaque REP pourrait-il analyser de manière plus précise trois ou quatre actions qu'il choisirait?

Faut-il faire un bilan par rapport à une fiche-action mal définie?

Est-ce que les fiches-actions doivent concerner l'extérieur de la classe ou la pratique de classe ou les deux? Est-ce qu'une amélioration de la didactique des maths dans le cadre de la classe, de la maternelle à la 3ème peut faire l'objet d'une fiche-action ou pas ?

Est-ce que les bilans que font les REP doivent concerner leur contrat de réussite ou leurs activités en tant que REP ?

Quel style pour ce bilan? Besoins administratifs et intérêt de la forme libre

Faut-il que le document soit cadré ou non-cadré, uniforme ou non uniforme ?

On pourrait imaginer une demande de texte libre avec une demande de quelques annexes plus cadrées. On pourrait imaginer des questions telles que "Décrire un domaine de votre choix dans lequel vous pensez avoir réalisé une certaine avancée"

– le pilotage et la coordination de l'action dans le réseau

– la liaison école-collège

– la transformation de la pédagogie en classe.

De quelle façon l'institution peut-elle le mieux susciter la réflexivité dans les REP, et une réflexivité mobilisante?

Quelles exigences en matière d'évaluation des actions ou de l'activité?

L'évaluation des actions est souvent peu claire, car l'écriture par case écrase les temporalités. Il nous paraîtrait donc important de pouvoir sur une action donnée, pouvoir en donner la dynamique "Cette action a lieu pour la première fois dans le REP", "Pour la seconde fois..." ou "Elle a déjà une certaine ancienneté." Cela ne signifie pas la même chose pour son évaluation, et son évolution possible.

L'exigence d'une évaluation critériée et passant par la mesure est en fort décalage avec les pratiques spontanées des terrains.

Les deux questions sont en partie liées. Quand une action a lieu pour la première fois (un journal du REP entièrement pris en charge par des élèves), l'évaluation naturelle est évidemment "J'ai pu mener l'action jusqu'au bout". Décalage de point de vue fort entre l'administration qui voudrait avoir si ça cela a un impact sur les résultats en Français, et l'enseignant qui considère que c'est en soi une réussite d'avoir pu mener l'action jusqu'au bout. Peut être faut-il chercher une réponse à la question "Qu'a-t-on réussi dans cette action?" Corollairement "Pourquoi peut-on dire cela?" Faut-il prendre acte des quatre formes d'évaluation que nous avons pu lire dans les bilans d'étapes et qui ont toutes une utilité?

– Appréciation intuitive quant au déroulement

– Critère qualitatif concernant les effets sur élèves

– Critère quantitatif concernant les effets sur élèves

– Critère concernant les effets sur les enseignants

De même pour la question « Que n'a t-on pas réussi dans cette action ? », « Pourquoi peut-on dire cela ? » On peut reprendre les quatre niveaux.

De quelle façon l'institution peut-elle le mieux susciter et accompagner la réflexivité dans les REP ? Une réflexivité utile et mobilisante pour les acteurs de base, les enseignants.

Chapitre VI. La régulation et le pilotage locaux des réseaux

Nous voudrions dans ce chapitre explorer le pilotage local des réseaux.²⁵ Nous nous appuyons sur des observations (observation de Directoires, de visites d'accompagnement, de réunion d'accueil des PE2-PLC2, de correction intercatégorielle des évaluations CE2-6^{ème} et une préparation de stage intercatégoriel). Nous nous appuyons aussi sur le discours des coordonnateurs recueilli au cours de nos 27 entretiens. Nous continuons à penser, au vu des entretiens, que ceux-ci sont de bons informateurs, moins enclins à embellir la réalité que les responsables dans le sens de ce qui est imaginé être attendu par l'institution.

La régulation locale des REP a plusieurs dimensions (d'une part l'action du trio pilote et tout particulièrement du responsable, dont la centralité s'est confirmée au fur et à mesure de notre recherche, d'autre part le réseau des réunions formelles dites de pilotage, enfin un certain nombre d'outils et d'objets de travail qui concourent à une régulation plus diffuse et venue de la base du REP.

I. Les acteurs centraux de la régulation locale

Nous allons présenter ici le fonctionnement du trio et tout particulièrement le rôle du responsable, dans le discours des coordonnateurs. Nous nous attarderons essentiellement sur les dysfonctionnements, leur analyse étant la plus utile pour envisager une amélioration du pilotage local. Ces dysfonctionnements peuvent être résumés ainsi (

- le pilote peut manquer de disponibilité (
- le pilote peut manquer de formation (
- il y a des conflits sur la pédagogie et sur le management au sein du trio.

A. Le trio : caractéristiques objectives

À la rentrée 2001, alors que dans le Pas-de-Calais la fonction de responsable REP est partagée à 50% entre les principaux et les IEN (18 sur 36), dans le Nord les principaux sont responsables d'environ 65% des REP (48 sur 74, deux non-réponses). Au niveau académique, les principaux sont responsables de 60% des REP. Notons que la fonction est majoritairement masculine puisque dans l'Académie environ 71% des responsables REP sont des hommes.

²⁵ Pour compléter la lecture de ce chapitre, on pourra consulter les annexes 4 (instances de direction) et 5 (réunions et échanges) qui présentent une revue systématique des extraits d'entretien sur ces deux thèmes.

Les entretiens révèlent qu'au moins 11 des IEN (sur 27) sont nouveaux ou ont accédé récemment (moins de deux ans) dans leur fonction sur le REP et/ou dans leur circonscription (environ 40% des coordonnateurs évoquent spontanément cette caractéristique des IEN). En ce qui concerne les principaux, les coordonnateurs signalent que dix d'entre eux ont eu une nomination récente dans leur établissement. Quatre sont nouveaux, six autres sont en place depuis deux à trois ans. On signale également qu'au moins trois d'entre eux quittent leur fonction (départ en retraite ou suite à une mutation). Si l'on totalise les mouvements des chefs d'établissement, 13 REP sur 27 ont connu ou vont connaître un changement de principal en l'espace de trois ans, soit près de la moitié de notre échantillon.

Si l'on observe le taux de rotation, non plus selon le grade des pilotes mais selon leur fonction dans le REP, on remarque que presque 50% des responsables REP connaissent une affectation récente sur le territoire²⁶.

B. En général, le manque de disponibilité du responsable

Les responsables, voire les deux pilotes (IEN et principal), sont généralement décrits par les coordonnateurs comme des gens manquant de temps pour exercer leur responsabilité dans le REP.

«Je ne vais pas dire que la relation est difficile avec l'inspection, mais le principal, c'est pareil il a son boulot de principal, donc le réseau n'est pas leur préoccupation quotidienne. Il y a des jours, où ils sont débordés de boulot et ce n'est pas la peine d'en rajouter» M. Dortes.

Une dizaine de coordonnateurs font remarquer que le réseau n'est pas la préoccupation principale de l'inspecteur, ils sont un peu moins nombreux à adresser la même remarque aux chefs d'établissement. La responsabilité du REP ou la participation à son pilotage est une tâche qui vient s'ajouter au quotidien des chefs d'établissement ou des responsables de circonscription²⁷. Les coordonnateurs prennent acte du manque de disponibilité de ces personnages-clés du réseau.

Cette faible disponibilité peut être acceptée de façon relativement positive si elle s'accompagne d'un sentiment de confiance. Cinq coordonnateurs déclarent spontanément «avoir la confiance» du chef d'établissement, ils sont sept pour les IEN. L'octroi de cette confiance, comme le recrutement du coordonnateur, est vécu comme une gratification, une reconnaissance de l'investissement dans la tâche.

²⁶ Sur 23 entretiens exploitables dans ce sens, 10 responsables de réseau ont un à trois ans d'ancienneté dans le REP.

²⁷ Une circonscription peut compter un nombre plus ou moins important de zones d'éducation prioritaire et aux différentes tâches de l'IEN peuvent encore s'ajouter des missions ou fonctions académiques réduisant d'autant la disponibilité de l'acteur.

«C'est la première chose que m'a dit mon principal, quand on a parlé de l'emploi du temps pour le REP. Il m'a dit que pour mon organisation dans la semaine, c'était moi qui voyais et que effectivement il avait plus de mal à me limiter... enfin il n'avait pas de crainte sur le fait que je fasse bien mes dix-huit heures. Il était persuadé que j'allais en faire plus.» M. Leman

À la question «Quel soutien ou aide recevez-vous de la hiérarchie de l'Éducation nationale?» Ce coordonnateur répond «[Silence] Ben moi ma hiérarchie directe, mon inspectrice, je crois que c'est une aide... comment dire ? Ben déjà euh l'écoute, la confiance, c'est important. Pour nous c'est c'est de la plus grande aide.» M. Retine

Mais le manque de disponibilité peut être interprété comme une **distance à la fonction**

«Mais il s'en fout, lui.

– Il s'en fout?

– Parce que de toute façon lui, ce qui l'intéresse, c'est le second degré aussi. Et puis tant qu'il voit que ça fonctionne... Il a le sentiment que ça fonctionne dans le premier degré parce qu'il voit que j'ai des relations avec les écoles. Alors c'est bien, donc il se dit : "Bon ça ça fonctionne, on avance, on a des projets, il y a des gens qui demandent des sous, ils font des choses." C'est bien donc il se passe des choses, voilà. Après quand il y a une mal donne il râle et puis c'est tout mais il ne l'a pas aussi mauvaise que moi, parce que je veux dire il a... Lui d'abord, il est moins présent sur le quartier aussi. Les coordonnateurs sont des professions méprisées [rires].» M. Estiage

Distance à la fonction dont le REP peut payer les conséquences

«Ou alors un autre truc, c'est en début d'année on avait prévu une rencontre euh on avait prévu avec l'inspecteur de lui montrer le quartier, lui montrer toutes les structures etc, toutes les structures étaient contentes d'enfin voir un inspecteur, parce qu'on le voit jamais, et donc voilà. On s'est donné rendez-vous à 10H en mairie de quartier, et toutes les structures étaient sur les charbons ardents, y'en avait qui avaient prévu l'apéro et tous les gens vers 10H étaient là etc, et puis à 10H on voit personne arriver. Et puis euh vers 10H et quart je vois un conseiller pédagogique un conseiller pédagogique [une discipline] «Ah ben oui, j'ai su qu'il y avait le truc, donc je suis venu." Je me dis : "C'est bizarre, ils sont pas là euh c'est bizarre. On appelle l'inspecteur et puis la secrétaire dit : "Ah ben il a prévenu que il pouvait pas venir et il a appelé le collègue." Mais comme le collègue était pas au courant parce que... [...] donc l'inspecteur avait annulé en pensant que c'était pas grave de tout annuler une réunion où on mobilise tout le quartier. [...]. Bon un autre truc quoi voilà. Et puis du coup **c'est une mal donne mais énorme** parce que on arrive au collège et puis on fait le tour du quartier avec le conseiller pédagogique qui a vaguement entendu parler de ce truc-là et qui était intéressé. Mais on dit : "Ben il représente l'inspecteur qui n'a malheureusement pas pu être là..." Ben la gueule des gens, quoi. Et **le mépris**... voilà.» M. Estiage

Nous verrons plus loin que la manque de disponibilité du pilote ainsi que du copilote, font que le trio se réunit très peu, voire que les réunions entre responsable et coordonnateur se tiennent souvent "entre deux portes".

Une autre conséquence du manque de disponibilité du responsable est un mode d'échange de services entre coordonnateur et responsable, parfois imposé par les responsables, parfois sollicité par le coordonnateur. Ces échanges de service prennent différentes figures.

Dans un premier cas de figure, le coordonnateur peut effectuer un certain nombre de tâches pour le responsable d'établissement ou l'IEN.

«Voilà c'est comme ça que ça se passe. Hein pour certaines choses je dis au patron du collège ou ici à l'inspecteur : "Je vais y aller hein, parce que ça risque de criser si ça vient d'en haut." Je crois que les gens il faut qu'ils aient envie de le faire. Si c'est parce que le patron lui a dit, ça n'a pas sens.» M. Simeno

L'organisation ou le suivi de réunions est un bon exemple de cette division du travail entre IEN et coordonnateur.

«Vendredi après-midi [l'inspectrice] me dit "Bon lundi après-midi j'ai une réunion en mairie je ne peux pas y aller, vous m'y représentez."» M. Tenon

Cette division du travail permet un meilleur maillage des réunions par les deux acteurs, et c'est pour le coordonnateur l'occasion de se rapprocher du responsable. Elle s'observe notamment dans les REP où les coordonnateurs sont géographiquement proches des inspecteurs.

Dans un second cas de figure, les coordonnateurs, des enseignants du secondaire en bonne entente avec leurs responsables, proposent leurs services pour remplir des tâches qu'ils qualifient eux-mêmes de «non-REP». Ici le coordonnateur exerce dans un REP qui semble fonctionner mais qui connaît des temps creux, ailleurs le REP est «bloqué» par des relations conflictuelles entre différents acteurs, du coup l'impulsion et le suivi d'action sont assez rares. Dans les deux cas, les coordonnateurs donnent "un coup de main" au responsable d'établissement.

«Et moi, ma fonction, bon ben c'est vrai aussi que j'ai fait d'autres choses qui sont pas liées au REP, bon comme tout à l'heure on parlait des notes, la gestion des notes c'est moi qui m'en occupe. Bon j'ai aidé les chefs à faire les emplois du temps par exemple. D'accord, surtout en fin d'année, au mois de juin il y avait un peu moins de travail donc j'étais là et puis j'ai fait eu / Ben j'étais dans le collège alors plutôt que – entre guillemets – "pas faire grand-chose" ou "à ne rien faire" je faisais les emplois du temps.» M. Lesage

Le coordonnateur est une ressource temporelle plus ou moins exploitée par les pilotes, pour le REP ou non, cela dépend du fonctionnement et de la personnalité du coordonnateur.

C. Parfois, le manque de formation du responsable

Un autre thème qui apparaît fortement dans le discours des coordonnateurs à propos des responsables est la faible formation de certains responsables en matière d'éducation prioritaire.

«☐ Et puis l'année suivante, le principal a eu sa mutation, donc là, nouveau principal. Forcément au début ça ne lui plaisait pas du tout parce que pour lui je suis un enseignant dans son collège et puis euh j'avais un regard euh je demandais des comptes sur les crédits REP, combien on en donnait ? Donc ça lui plaisait pas. Je me permettais d'organiser des actions où forcément il y avait absence de certains enseignants, dont moi. [...], il ne comprenait pas pourquoi je demandais des financements à la mairie, il me disait que : "Non, nous étions au collège et que c'était le Conseil général, que c'était à lui à s'occuper du financement". Mais je lui disais : "Oui mais je parle niveau REP, c'est école-collège et... moi je peux travailler avec la Région, c'est un partenaire du REP, ..." **comme ça jusqu'au jour où il a compris...** [1...].

– Ça a mis combien de temps pour euh qu'il comprenne le fonctionnement ?

– Oh je dirai que ça a mis plus de six mois. Le dernier trimestre l'année dernière était correct. Mais là cette année par contre j'ai son appui total.☐ M. Imonée

La *méconnaissance du dispositif REP* est également reprochée à certains IEN affectés pour la première fois en zone d'éducation prioritaire et qui connaissent mal le partenariat, les financements, les procédures propres à l'éducation prioritaire.

«☐ C'est «un ancien prof de [discipline] et donc qui n'a pas du tout la même formation que le précédent. Bon mais qui ne s'y connaît pas beaucoup sur le plan institutionnel [rires] en revanche en ce qui concerne les REP... Donc il faut qu'il apprenne à connaître parce que...

– Il découvre, c'est la première fois qu'il...☐

– Quand je lui dis qu'il faudrait convoquer le comité de pilotage, alors le comité de pilotage il vient avec... [rires] avec son inspecteur primaire. Je lui dis☐ "Ah mais le comité de pilotage normalement il y a les directeurs d'école aussi dedans." "Oh !" Il ne les avait pas convoqués parce qu'il ne savait pas ce que c'était. Alors je dis : "Non, ça c'est le Directoire que vous avez convoqué." [rires]. Donc bon, il faut qu'il se mette au courant quoi. **Je pense qu'il sera très très opérationnel dans deux ans mais c'est dommage** parce qu'il va devoir laisser la main...☐ M. Esseberg

D. Les éventuelles tensions dans l'équipe de pilotage local autour du management et de la pédagogie

Les tensions avec les inspecteurs sont plus fréquentes qu'avec les principaux. Quatre problèmes liés à ces pilotes émergent des entretiens. Si les IEN peuvent partager avec

les principaux une distance à la fonction et une méconnaissance du dispositif (cf. ci-dessus), deux autres sources de tensions semble leur être plus spécifiques. Les tensions coordonnateur/responsable portent alors □

– sur des conceptions différentes du management □

– sur des conceptions différentes de la pédagogie à mettre en œuvre dans une zone d'éducation prioritaire.

a. Une dizaine de coordonnateurs dénoncent, à des degrés divers, le caractère "dirigiste" de l'inspecteur-responsable et des difficultés de travail commun avec lui.

«Je n'arrivais pas à fonctionner dans son système de pensée, c'est tout. C'était très dur... et puis il était extrêmement directif et pas du tout rigolo comme bonhomme. Il avait des idées arrêtées sur beaucoup de choses, mais en même temps il dynamisait beaucoup ses enseignants. ▣ M. Esseberg

«[Nouvel IEN [sourire], voilà c'est tout. Alors j'ai pas de problème du tout avec lui, il connaît le fonctionnement [des REP]. **Mais bon qui forcément il ne connaissait pas le fonctionnement du terrain donc les options qu'on prenait forcément il les trouvait déplacées**, parce qu'il estimait qu'il y avait trop de parents à l'école, il n'était pas sensible à ça,...

– Oui, une différence de sensibilité dans les...

– Alors lui il donne beaucoup d'heures euh... avec les directeurs d'écoles, euh et moi au milieu puisque je soutenais leur action et que je suis pas contre du tout le discours que tient [l'inspecteur], c'est vrai que les parents n'ont pas à s'accaparer l'école. ▣ M. Iminée

«[Enfin, au début il y a eu **un nouvel inspecteur et un nouveau conseiller pédagogique et qui ont tout de suite voulu mettre le holà à ce qui avait commencé à s'installer**. Ça n'avait qu'un an le REP, donc c'était tout jeune [...]. **[Les enseignants] se sont tous quasiment retournés contre l'inspection**. [À quoi s'ajoute la grève administrative des directeurs d'école]. Donc il y a eu un refus de collaboration... Ça fait disons six mois de retour de retour en arrière au niveau des des progrès... Les enseignants me disaient qu'ils ne voulaient plus rien faire, plus rien communiquer, ... [...] Bon c'est logique, mais il a été très maladroit parce qu'il l'a peut-être posé d'une façon abrupte. Bon, et ça faisait suite à d'autres erreurs. **Il venait d'ailleurs et pendant les vacances il a pondu un projet de circonscription qui d'habitude se fait avec les enseignants. À la réunion des directeurs, il a sorti son projet de circonscription tout fait quoi, et les enseignants ont eu l'impression qu'il considérait que tout ce qui était avant était mauvais**. Même ce qu'avait fait l'inspecteur d'avant. Donc ça a été mal ressenti. ▣ M. Renard

«Le problème cette année, moi j'aurai bien aimé qu'on fasse une animation pédagogique avec les maîtres de cycle trois et les maîtres de sixième-cinquième pour qu'on puisse réfléchir sur les problèmes communs qu'on rencontre, mais **monsieur l'inspecteur en a jugé autrement**. [...] **il a fait une liaison sur le sujet qu'il avait choisi**. Donc on a passé une heure et demi à réfléchir à ce qu'avait proposé l'institution. **C'était vraiment très**

institutionnel, très formel et donc conclusion peu efficace. Comme quoi on peut utiliser les évaluations dans un mauvais sens. M. Courtineau

Le poids hiérarchique est décrit comme décourageant les initiatives des équipes mais également l'engagement personnel des enseignants au cours d'interactions douloureuses, notamment l'inspection, dont la pratique est parfois décrite comme inadaptée pour l'évaluation du fonctionnement du REP

«Donc au lieu d'avoir une approche frontale et négative, une approche plus positive, donc la personne en face est beaucoup plus réceptive et accepte le discours. Il y a des inspecteurs [...] qui poussent à la dépression parce qu'ils démolissent les gens, donc les gens pendant six mois n'ont plus envie de travailler après, ils sont complètement découragés. On a eu une personne qui a été démolie à cinquante-deux ans, qui voulait prendre une retraite anticipée quoi. **Si le but d'un inspecteur en principe c'est de mieux faire marcher sa circonscription, s'il décourage les gens il va à l'encontre de sa fonction. À notre époque ça doit plus être le grand méchant loup, ça doit être quelqu'un qui aide à l'efficacité du travail des enseignants.** Et si on décourage quelqu'un on l'aide sûrement pas. M. Renard

Les méthodes préconisées par les coordonnateurs sont plus participatives

«Je pense le maximum en fait, de ce qu'ils peuvent faire mais qui pour moi est le minimum. C'est-à-dire ne pas me mettre des bâtons dans les roues. **Quand une action vient du terrain, ne pas imposer la leur parce que elle vient d'ailleurs** et que pour l'instant on laisse faire ce que le collègue a envie de faire et ce qu'il aime faire. Évidemment parce qu'on a envie de faire comme ça, mais à partir des résultats que l'on voit et des difficultés que nous on rencontre et que l'on voit chez les enfants, je dirai que pour l'instant toutes les actions sont encore très... très proches de l'analyse du terrain et pas... M. Imonée

«Il n'y a pas de solution, et c'est l'intelligence, **je pense d'un bon chef d'établissement ou d'un bon IEN, c'est de ne pas apporter sa science infuse, mais d'abord de partir des équipes, de soutenir, et de valoriser, de mettre en avant.** Mais d'avoir bien cadré, bien préparé le travail pour que les gens savent, et ne partent pas non plus... M. Innan

b. Les conflits peuvent être plus directement politiques ou pédagogiques

«C'était un groupe, il y avait 80 personnes qui voulaient se tenir informées de ce qui se passait et en réunion, 3 ou 4 fois par an, y'avait environ 50 personnes. **Pendant une année où un IEN n'en voulait pas.** Il disait "Oh, ça sert strictement à rien, c'est de la parlote, ça sert à rien, pouh" **On a jamais réuni.** M. Tiwaque

Un IEN est explicitement décrit comme «anti-REP ou "anti-Zep" (catégorie en usage sur le terrain).

«Non, mais je veux dire que **on a eu il y a quelques années, il y a 5 ou 6 ans un IEN**

qui était anti-ZEP.

– Ah, il y a des IEN "anti-ZEP" ?

– Ah ben oui oui oui. Qui veulent répartir également la manne commune sans tenir compte de ceux qui en ont le plus besoin. Donc un système égalitaire euh/ C'est 24 heures, le H sur E c'est 24, c'est 24 pour tout le monde. Tandis que nous ici on est à 22, on a un taux d'encadrement qui est nettement supérieur à un collège qui n'est pas en ZEP. On donne plus à ceux qui en ont le moins. ☞ M. Ortige

« Alors c'est ça, je voulais dire qu'il y avait un drôle d'esprit chez l'inspecteur précédent, parce que on va réunion donc avec le comité de pilotage et il dit : "Bon eh bien faisons le bilan des actions que vous avez mises en place." Et puis il fait le bilan de toutes les actions, de primaire et de maternelle, et puis il dit : "Bon ben vous vous ferez le bilan de toutes les actions du collège." J'ai dit : "**Il a pas dû comprendre ce que c'était qu'un réseau.**" C'était effrayant, il avait absolument pas compris ce que c'était qu'un réseau, hein. ☞ M. Esseberg

« Mais ici le l'inspecteur ne veut pas s'occuper [du REP]. Il considère que le REP ne fait pas partie de son boulot. Il m'a encore ressorti récemment le texte de mission du coordonnateur et du responsable, c'est-à-dire le principal ici, et **il me dit : "Vous voyez, on ne fait aucune allusion au... à l'IEN."** Moi je lui ai répondu que : "Les REP ça faisait partie intégrante de la circonscription et que... [sourire] la marche des REP donc dépendait aussi de l'inspecteur." ☞ M. Renard

Enfin certains inspecteurs sont perçus comme voulant imposer des dynamiques pédagogiques venues d'ailleurs, des "modes" en quelque sorte, déconnectées des dynamiques venues de la base.

« Enfin j'ai ce sentiment, j'ai ce sentiment-là. C'est peut-être complètement faux et **j'ai eu ce sentiment qu'on pouvait monter des projets que ça ne correspondait pas toujours à des besoins.** Quand les projets étaient montés ça ne correspondait pas à de vrais diagnostics et des projets. Ça correspondait au truc, à la mode en vigueur dans la circonscription quoi. Et comme on a eu cinq inspecteurs [sur une courte période] on a pu voir. Alors maintenant ça a un petit peu bougé dans cette circonscription-là, parce que les gens se sont rendu compte que... c'était pas possible que ça bouge tous les ans quoi. Que c'était pas possible, donc il fallait avoir une boussole et que la boussole c'était la leur. Forcément, que donc il fallait partir d'un diagnostic, dégager des objectifs à atteindre et ne plus en déroger quoiqu'il arrive. Donc on a réussi à se dire cela en réunion et à se dire : "Bon voilà, maintenant on va là et puis n'importe quel inspecteur qui arrive...", parce qu'on en a eu 5 en 5 ans. On fait ça et puis on bouge plus, mais c'est quand même pas si simple que ça, il faut quand même imaginer que... Les inspecteurs veulent tenir leur place, aussi. ☞ M. Estiage

Il est probable que si la fréquence des conflits proprement managériaux et pédagogiques est moins élevée quand le responsable du REP est un chef d'établissement, c'est que le chef d'établissement s'occupe peu de pédagogie dans les REP et concentre son temps de travail

spécifiquement REP sur des tâches de gestion, qu'il a en somme une interprétation plus gestionnaire du rôle de responsable.

On trouve par ailleurs assez peu de traces de tensions entre les chefs d'établissement et les IEN dans les entretiens (4 occurrences). Des divergences peuvent apparaître dans la gestion des moyens financiers du REP, mais, dans la mesure où les réunions "formelles" ne sont pas des moments d'échanges pédagogiques ou politiques les occasions de heurts entre les deux pilotes sont relativement limitées. **On retrouve chez les pilotes, nos observations le confirment, les mêmes tendances au cloisonnement intercatégoriel que chez les enseignants.**

II. Les outils formels de la régulation locale

Une difficulté d'analyse du fonctionnement des REP comme organisations tient à la variété des structurations, repérable comme nous allons le voir dans l'inégalité de fréquences des réunions "formelles". De plus, leur caractère "formel" n'est pas toujours évident, à tel point qu'il apparaît difficile d'identifier les réunions formelles des REP. Une solution pourrait être de considérer comme réunions formelles les réunions dans lesquelles serait au moins présent le trio responsable, IEN ou chef d'établissement, et le coordonnateur, ce qui permettrait de couvrir le Directoire, le Groupe de pilotage et le Conseil de réseau. Mais la réalité s'avère beaucoup plus compliquée que cela puisque, dans un nombre non négligeable de cas, le trio ne se réunit pas et les décisions sont prises ou préparées lors de rencontres bilatérales par exemple entre le coordonnateur et le responsable. Autre exemple de ce flou, pour certains REP, toutes les réunions semblent être de format mouvant et ne jamais constituer une structure identifiable.

A. Rappel des textes

On distingue trois, voire quatre, types de groupes de travail qui réunissent plus ou moins régulièrement les acteurs du REP. La circulaire n°99-007 du 20-1-1999 (B.O. n°4 du 28 janvier 1999) n'évoque pour le pilotage local que le Conseil de réseau «Un Conseil de réseau ouvert à l'ensemble des écoles et des établissements du réseau et à ses principaux partenaires est réuni régulièrement.» On retrouve ce **Conseil de réseau** dans la lettre de mission du coordonnateur, plus précise que la circulaire puisqu'elle mentionne deux autres instances de pilotage le **Directoire** (qui regroupe les seuls acteurs de l'Éducation nationale) et le **Groupe de pilotage restreint** (les pilotes, le coordonnateur et éventuellement un conseiller pédagogique ou un autre acteur particulièrement impliqué dans les actions du REP).

B. La diversité des noms indigènes

Une première remarque, qui n'a sans doute pas grande importance sur le fond des fonctionnements organisationnels, mais qui complique la tâche du chercheur, est une certaine diversité des termes employés quant à l'ensemble des réunions que nous pourrions appeler les

plus "formelles" ou les plus "structurelles", avec composition stable, compte-rendu et assez souvent une convocation, bref les instances de direction du REP, les réunions où l'objet est le REP lui-même.

Le système de noms le plus fréquent s'articule ainsi□

1. Le **Conseil de réseau** se réunit en règle générale une fois par an. Il réunit les pilotes et le coordonnateur, des élus, les partenaires, les parents, les enseignants, les institutions. On y réalise le bilan pédagogique et financier du REP. C'est ce conseil qui avalise l'action annuelle du REP. Il peut aussi être convoqué en début d'année, pendant les journées de pré-rentree. Les coordonnateurs qualifient parfois le Conseil de réseau de "grand-messe" annuelle du REP. Sa tenue se fait à l'initiative du responsable de réseau.

2. Autre réunion à l'initiative du responsable de réseau, celle du **Directoire**. La fréquence des rencontres est plus élevée même si elle varie d'un REP à l'autre□ici une à deux fois par an, là tous les trimestres. Le trio, les représentants des écoles, du collège, le gestionnaire, les conseillers pédagogiques et éventuellement un responsable de SEGPA se rencontrent à l'occasion des temps forts du cycle annuel des REP□(distribution des moyens attribués au REP, mise en place du stage intercatégoriel, préparation des journées d'accueil des PE2-PLC2). Les discussions y sont plus techniques que dans le Conseil de réseau.

3. Troisième pallier, celui du **Groupe de pilotage restreint** qui en principe réunit le trio de manière régulière pour faire le point sur les actions du REP.

La terminologie est floue, c'est même parfois un choix, pour conserver le caractère informel des rencontres. D'un REP à l'autre on parle de Groupe de pilotage élargi ou restreint, d'Équipe de soutien et parfois de Directoire. Il ne s'agit pas simplement d'une méconnaissance du dispositif mais aussi d'un attachement à une certaine conception de l'éducation prioritaire et d'une résistance à ce qui peut être ressenti comme des "modes" ou des tentatives de formalisation²⁸.

«Le Groupe de pilotage, vous l'appellez maintenant le Directoire. [...]. Moi je ne suis pas bonapartiste donc je continue à l'appeler le Groupe de pilotage.» M. Ortige

«Non, on n'a pas donné de noms précis à ces groupes. Suivant les actions, suivant les besoins, on se réunit. On ne va pas se réunir pour le plaisir de se réunir. Là, on va se réunir en fin d'année pour faire un bilan, bien sûr, c'est logique. On parle de Conseil de zone, etc., mais nous ce n'est pas des termes qu'on emploie. On ne va pas écrire par exemple une réunion objet "conseil de zone". On fait une réunion objet "bilan". On n'a pas donné de temps précis, le principal, c'est qu'on se réunisse, je pense.» M. Dortes

C. Rythmes et objets des rencontres formelles

La fréquence des rencontres entre l'IEN et le coordonnateur ou le principal et le coordonnateur, varie de façon importante d'un réseau à l'autre. Une majeure partie des coordonnateurs déclarent ne voir leur IEN que de façon ponctuelle ou occasionnelle (c'est-à-dire rarement), le plus souvent lorsqu'un projet le nécessite. Deux coordonnateurs expliquent par exemple qu'ils ont des échanges quotidiens avec l'IEN, l'un parce que son bureau se trouve dans les locaux de l'inspection²⁹, l'autre passant tous les matins à l'inspection, celle-ci

²⁸ C'est le cas dans ce REP où l'on évoque encore "l'équipe d'appui local".

²⁹ Le cas est d'autant plus exceptionnel qu'il s'agit d'un coordonnateur du secondaire.

se trouvant sur son trajet pour se rendre à l'école. Sept interviewés affirment rencontrer leur principal une à plusieurs fois par semaine. Quand le responsable est l'inspecteur, ils sont également sept à le rencontrer une à plusieurs fois par semaine. Les réunions de travail régulières demeurent tout de même assez exceptionnelles et presque exclusivement le fait d'acteurs appartenant au même degré (les contacts entre IEN et coordonnateurs du second degré sont moins fréquents qu'avec leurs collègues du premier degré). Les réunions à trois sont rares.

«On a effectivement un problème de communication. Moi ce que je reproche en termes de fonctionnement sur ce REP, c'est qu'on a du mal à faire fonctionner le trinôme. On se rencontre mais rarement à trois. Voilà. [...] Ça serait bien qu'on institutionnalise un temps de rencontre. On avait essayé de le faire, mais une fois l'IEN était appelé à Lille, une fois le principal et quand on essaye après de reprendre une date, on a du mal parce que chacun a des impératifs.» M. Hicare

Ajoutons, nous en reparlerons, que de façon générale la communication écrite du responsable vers les deux autres membres du trio n'est pas très bonne. Outre les difficultés inhérentes à la réunion du trio (les pilotes ont un emploi du temps chargé où les priorités ne concordent pas forcément avec celles du REP), on note un blocage commun à plusieurs REP où le responsable omet pour des raisons diverses de provoquer ces réunions□

«L'année dernière il s'est réuni deux fois. Cette année il s'est pas encore réuni. Il va se réunir là, parce qu'il faut, le problème, c'est toujours la même... C'est que ça devrait être impulsé par le responsable, donc l'inspecteur me dit : "Moi j'attends que le responsable le fasse." Quand j'en parle au responsable, il me dit : "Oui oui c'est vrai, il va falloir le faire." Et puis voilà. Mais là on a reçu la lettre avec le montant des crédits donc on va être obligé de fixer une date.» M. Reibel

Les événements qui rythment avec une certaine régularité la vie des REP, comme l'attribution des crédits REP, la préparation de l'accueil des PE2-PLC2, apparaissent alors comme des occasions pour débloquer la situation.

Les positionnements des responsables ont un rôle décisif dans la convocation de ces réunions de concertation et de réflexion, réunions qui connaissent des fréquences et des configurations variables. Des acteurs proches du réseau sont invités à participer au Groupe de pilotage restreint (les conseillers pédagogiques par exemple). La souplesse de cette forme de réunion permet ponctuellement de rencontrer collectivement d'autres partenaires et quand le trio ne peut pas se réunir, c'est le coordonnateur qui assure la liaison entre les deux pilotes. Moins formelles que les précédentes, bien que placées sous la responsabilité du responsable REP, ces rencontres du Groupe de pilotage restreint sont moins "provoquées" que négociées en cas de besoin entre les pilotes. Là encore, le contenu de ces rencontres semble essentiellement gestionnaire.

Ailleurs, c'est le Conseil de réseau et les "directoires élargis" qui ne sont pas convoqués□

«Pendant une année où un IEN n'en voulait pas. Il disait : "Oh, ça sert strictement à rien, c'est de la parlote, ça sert à rien, pouh !" On a jamais réuni.» M. Tiwaque

Les journées de pré-rentree sont des moments unanimement appréciés par les coordonnateurs qui les évoquent. Elles offrent l'occasion d'accueillir les nouveaux collègues, de leur

présenter les orientations générales du dispositif REP, ses particularités locales et les particularités de la zone. Ces journées sont également appréciées parce qu'elles permettent de « remettre la machine en route » auprès des autres acteurs.

Dans un nombre non négligeable de REP, une intervention ou un regard extérieur semble nécessaire pour faire vivre les instances de pilotage local des REP (l'IUFM pour l'accueil des PE2-PLC2 ou l'organisation des stages intercatégoriels, le Rectorat pour les Bilans intermédiaires, le Conseil général pour l'attribution des crédits). La nécessité de ce regard extérieur est en cohérence avec le besoin ressenti par les coordonnateurs de ne pas limiter les instances de pilotage au seul trio.

D. La place du débat sur la pédagogie et les pratiques professionnelles dans les réunions formelles

Une question qui nous intéresse est celle du contenu des réunions, mis à part les cas où il s'agit de réunions formelles répondant aux demandes de l'institution (entérinement du Contrat de réussite et du Bilan d'étape, répartition des crédits) : y a-t-il des échanges pédagogiques ou professionnels intéressants dans les REP, où et à quelles conditions ?

Le constat général qui se dégage des entretiens et de nos observations est celui de la faiblesse des échanges de type pédagogique, rares dans les réunions décisionnelles. Les échanges pédagogiques sont trop techniques pour le Conseil de réseau, et sont supplantés par la gestion des affaires courantes dans les autres. Certains coordonnateurs évoquent aussi la barrière qui sépare les conceptions pédagogiques des deux degrés : le pédagogique sera débattu dans le premier ou dans le second degré, mais rarement de façon commune.

« D'accord. Euh... Est-ce que vous avez l'impression que chacun connaît les conceptions pédagogiques des autres dans le groupe de pilotage ?

– [Silence] Ben pff... en ce qui concerne le premier degré oui, mais pas le second. C'est vrai que entre le premier et le second degré, de toute façon vous aurez un fonctionnement tellement différent du nôtre, et le rôle du principal de collège il est... J'ai l'impression qu'il s'implique quand même beaucoup moins dans la pédagogie, il n'est pas animateur pédagogique de son établissement. Mais il garde un rôle plus administratif. » M. Reibel

Conclusion

L'examen du fonctionnement des instances et réunions formelles du REP fait apparaître deux résultats majeurs.

1. Le trio est un groupe formel, institutionnel, mais pas un groupe réel, dans la mesure où le nombre de réunions du trio en face à face est très faible. Il est souvent remplacé par des contacts deux à deux.

La circulation de l'information au sein du trio connaît des ratés importants.

2. Les réunions "formelles" du REP ne sont pas le lieu où il peut être débattu de pédagogie ou plus largement des pratiques professionnelles, mis à part peut-être le directoire de cinq à huit personnes où nous avons déjà observé ce type de débat. Elles assurent essentiellement des

fonctions de gestion, de publicisation interne et externe des actions, de définition de politique générale.

De fait, le rapport du coordonnateur à l'ensemble des réunions "formelles" ou *ad hoc* est très variable. À la question ouverte : «**Q**uelles sont les réunions qui se tiennent dans le REP**Q**», certains ne parlent spontanément que des réunions *ad hoc*, les seules intéressantes à leurs yeux, car les seules où l'on réfléchit, où l'on fabrique, où l'on invente. D'autres n'évoquent que les réunions plus "formelles" et ne pensent visiblement pas à un autre type de réunion possible. Certains sont en position critique vis-à-vis de la manière dont leur REP fonctionne, d'autres non. On trouve enfin chez les coordonnateurs des hésitations concernant la pertinence de réunions à composition fixe et dont les contenus se limiteraient aux décisions formelles et décisionnelles, au profit de réunions à composition variable qui seraient des réunions de débat, de brainstorming et où l'on pourrait parler des pratiques professionnelles.

III. Les autres outils du travail collectif

A. Le projet REP et ses documents

Après les instances décisionnelles, étudions ces autres outils de régulation locale que sont les documents spécifiques au REP. Contrat de réussite et Bilan intermédiaire présentent une particularité intéressante□ce sont des "documents impliquants", c'est-à-dire qu'ils doivent – idéalement – être rédigés sur la base d'une concertation entre les différents acteurs du REP et le diagnostic (pour le premier) ou le bilan (pour le second) peuvent susciter une certaine mobilisation. C'est particulièrement vrai pour les Contrats de réussite dans les "REP entrants", c'est-à-dire ceux nouvellement labellisés. La routinisation est le risque qui guette ces documents. Les délais très courts laissés pour la rédaction du Bilan intermédiaire n'ont pas favorisé, semble-t-il, la concertation et un retour critique sur le travail effectué. Ce document a souvent été rédigé en équipe restreinte, parfois individuellement. Si certains REP corrigent et rectifient les orientations de leur Contrat de réussite en cours d'exercice, dans d'autres ce document semble sommeiller sur une étagère.

«J'espère que le prochain Contrat de réussite ça va aller mieux. Parce que on a su qu'on était en REP au mois de décembre. [...]. Notre inspecteur nous a dit : "Voilà vous êtes en REP, vous allez devoir un rédiger un Contrat de réussite, il faut que ce soit fait fin janvier." On avait les vacances de Noël entre deux. On s'est dit : "On va jamais y arriver." Effectivement, on y est pas arrivé. Il nous a dit : "Bon, le délai est prolongé jusque fin mars".» M. Reibel

La politique volontariste de l'Académie³⁰ a sans doute stimulé la base pour entreprendre la rédaction du Contrat de réussite, mais le faible délai accordé pour la réalisation de cette tâche a eu pour effet pervers de mettre les acteurs en situation d'urgence, ce qui a contrarié le travail

³⁰ L'objectif étant d'être la première Académie à faire «remonter» les documents vers l'administration centrale.

de concertation et de traduction des requêtes des différents degrés qui parfois ne reconnaissent plus leurs projets d'action dans le document final.

B. L'évaluation et l'autoévaluation

Nous proposons de distinguer l'évaluation comme un outil de régulation des REP à part entière, tant son usage semble à la fois problématique et offrir des perspectives intéressantes. Deux niveaux d'évaluation attirent notre attention dans les REP : l'évaluation des résultats du REP (au travers de l'outil national d'évaluation des CE2-6^{ème}), l'évaluation des actions et de la dynamique du réseau faite par le REP.

Examinons dans un premier temps l'usage que font les coordonnateurs de l'évaluation nationale CE2-6^{ème}. Sur 27 entretiens, 21 coordonnateurs déclarent explicitement l'utiliser. Dans la majorité des cas, les premiers commentaires insistent sur la dimension instrumentale de l'évaluation : « Un outil », « Un outil très apprécié », « Un outil de connaissance de l'élève », « Un bon indicateur », « Un outil important, indispensable », « Une base de travail », « Un outil extraordinaire », « Un outil de travail », « Un point d'ancrage important », « Un constat », « Un outil d'étalonnage. » D'ailleurs, 7 coordonnateurs regrettent que ces évaluations ne soient pas suffisamment exploitées, notamment par leurs collègues enseignants. Les coordonnateurs évoquent deux usages de cet outil dans les REP :

- l'évaluation permet de situer les résultats scolaires de la classe, de l'école dans le temps et dans l'espace (occurrences dans 11 entretiens). L'évaluation permet de voir l'évolution des acquis des enfants (évolution dans le temps), elle permet également la comparaison des résultats à différentes échelles (l'école, la circonscription, le district, le département, l'Académie, et sur le territoire national) ;
- l'évaluation permet d'orienter l'action, elle permet de cibler des problèmes particuliers notamment pour la mise en place d'une remédiation (occurrences dans 10 entretiens).

Le relatif consensus sur l'utilisation des évaluations n'empêche pas les coordonnateurs de formuler un certain nombre de critiques ou de dénoncer les limites de cet outil. Ces critiques, de nature diverse, sont adressées (cumulées) par 18 coordonnateurs :

1. Il est reproché aux évaluations certaines dérives, comme notamment l'établissement de palmarès entre les écoles ou les collèges, elles sont également suspectées d'être un mode de contrôle par la hiérarchie (6 occurrences de ce type).
2. Un des obstacles liés à leur usage est la réticence qu'elles provoquent chez certains enseignants. Qu'elles soient ou non utilisées pour réaliser un palmarès ou un contrôle, elles évaluent la réussite scolaire des enfants d'une classe, par ricochet elles peuvent donner l'impression de juger le travail de l'enseignant, et leur usage sera vécu comme négatif (7 occurrences).
3. Corollaire du point précédent : craignant d'être jugés sur les résultats négatifs des élèves, les enseignants risquent de préparer les enfants en vue des épreuves (5 occurrences).
4. Une petite dizaine de coordonnateurs soulignent enfin la lourdeur du décryptage des données.

À l'inverse, comment les coordonnateurs qui n'utilisent pas cet outil considèrent-ils les évaluations CE2-6^{ème} ? Deux individus estiment, chacun à sa manière, que les évaluations CE2-6^{ème} ne leur sont pas utiles dans leur fonction de coordination.

«[Les collègues] n'ont pas besoin d'un test pour savoir que les gamins ont des problèmes de lecture et des problèmes d'écriture, c'est ça les problèmes principaux. Si c'était sur certains aspects... maintenant des points de détail ou simplement montrer des pistes [...], là on pourrait travailler avec, mais face aux difficultés que l'on rencontre, c'est du superflu. Il faut savoir qu'un gamin qui ne sait pas lire, il n'y a pas besoin de tests pour le dire.» M. Veguari

«On avait un résultat de test de CE2, on avait un résultat de test 6ème... Ça vaut ce que ça vaut, mais par contre euh on connaît nos élèves, on connaît ce qu'on obtient avec eux, on sait ce qu'on fait avec eux, on sait ce que ce qu'on obtient avec chaque gamin » M. Hemen

Soit les problèmes rencontrés sont déjà identifiés, soit on préfère mettre en avant la compétence des enseignants qui n'ont pas besoin d'évaluation pour connaître les capacités des enfants. Deux autres coordonnateurs s'interrogent enfin est-ce qu'un travail approfondi sur les évaluations CE2-6^{ème} relève de leur fonction, n'est-ce pas plutôt à leurs collègues enseignants de se charger de ce travail

«On ne les exploite pas pédagogiquement, l'exploitation pédagogique c'est aux collègues enseignants de s'en servir dans leurs classes. Nous on est là pour faire le constat de ce qui se passe.» M. Lader

La question que pose cet extrait est la suivante pourquoi deux individus sur 21 estiment que ce travail n'entre pas dans leur fonction alors que, pour d'autres coordonnateurs, il s'agit d'une tâche essentielle. Autrement dit, ceci attire notre attention sur la variabilité des représentations qu'ont les individus d'une mission qui leur est pourtant commune.

«Ma position est ambiguë par rapport aux évaluations. Je sais pas d'abord si ça peut exister une bonne évaluation qui se fait dans des conditions comme ça.» M. Renard

Sous les abords d'un usage relativement développé, le rapport aux évaluations CE2-6ème reste donc extrêmement ambivalent chez les coordonnateurs. Si l'outil est apprécié pour donner une image de la classe, de l'école voire du REP, s'il permet d'identifier des points sur lesquels diriger une remédiation, il suscite encore beaucoup de réserves.

À la lecture des entretiens, la légitimité de l'évaluation par les résultats scolaires est limitée par

1. l'importance accordée au comportement, à la citoyenneté, à la socialisation
2. l'existence de partenariats et le contact avec les partenaires
3. la quotidienneté professionnelle qui a besoin d'objets d'évaluation intermédiaires, plus immédiatement liés à l'action manifestation d'intérêt des élèves, conduites de l'action jusqu'au bout, modification du rapport à l'école de l'élève.

Sans doute la modification du rapport à l'école peut elle être recherchée pour que les apprentissages scolaires marchent mieux. Mais le résultat à moyen terme est incertain, souvent décourageant. En tout cas, il ne permet pas de rectifier l'action professionnelle au cours suivant, au trimestre suivant, ni même l'année suivante. Ce sont ces autres évaluations, plus collées à l'action quotidienne, qui le peuvent.

Cela fait apparaître les exigences de l'institution, quand elles sont unilatéralement centrées sur résultats, comme

1. visant seulement les connaissances nécessaires aux besoins de pilotage de l'Académie et de ses cadres
2. technicistes, déconnectées de la dynamique des actes pédagogiques concrets qui exigent une multitude d'évaluations intermédiaires
3. dangereuses, car susceptibles d'être démobilisantes s'il n'y a pas de modifications significatives rapides.

Enfin, les coordonnateurs citent marginalement d'autres usages des évaluations : trois déclarent que les évaluations de l'école ou du collège sont communiquées aux parents. Chez au moins trois autres coordonnateurs, la correction des évaluations est l'occasion d'une réunion intercatégorielle, enseignants du premier et second degré se retrouvent et «planchent» ensemble pour corriger les copies et en faire le bilan. Ce type d'action est en projet dans deux autres REP.

«Et puis alors on échange, on discute sur l'évaluation. Enfin alors il y a un mercredi matin où c'est le français, un mercredi matin où ce sont les maths, et puis bon, il y a quand même des pistes de travail qui sont recherchées à partir de ces évaluations. [...]. Mais c'est quand même euh quelque chose qui déclenche différentes choses sur l'année. Parce que de cette rencontre eh bien après il y a des pistes, je vois par exemple il y a eu le stage intercatégoriel sur le plan mathématique qui s'est mis en place.» M. Retine

Il semblerait que la mise en commun et l'exposition des pratiques, pour dérangement qu'elles soient au niveau des enseignants, puissent bien se dérouler si l'échange au cours de la réunion a réussi à être dirigé vers l'identification de problèmes et la mise en place d'actions pour y remédier.

«Le moment de la correction venu, c'est toujours un moment – pas stressant – mais inquiétant quoi. Les collègues de CP/CE1 se demandent souvent ce qu'il va en ressortir, comment ça va être perçu par les autres collègues parce que il faut reconnaître que pour beaucoup c'est le travail qui a été fait en CP et en CE1 qui est taxé hein, alors que c'est... c'est idiot de réfléchir comme ça, bon. Alors ce qu'ils en pensent c'est que c'est quand même une aide parce que les tableaux qu'on arrive à/ Les tableaux de résultats qu'on arrive à sortir nous donnent des éléments intéressants sur le profil des enfants, hein.» M. Urteau

Ces initiatives, encore limitées, méritent l'attention car elles favorisent la connaissance intercatégorielle tant des individus que des programmes. Elles sont l'occasion également de réfléchir à la mise au point d'actions, parfois communes³¹. Cet usage, marginal, des évaluations recoupe bien les usages déjà cités («se situer et identifier des zones de remédiation») mais les dépasse. L'usage de l'outil n'est plus instrumental mais *stratégique*, l'évaluation devient un moyen de mobiliser les acteurs. Cette coordonnatrice se rappelle des enseignantes de maternelle

³¹ Exemple d'action : l'identification par les acteurs ou le groupe d'un manque de formation dans le traitement des évaluations CE2-6^{ème} peut être suivi par une demande de stage intercatégoriel sur ce thème (3 occurrences dans le corpus d'entretiens). Par ailleurs, cinq coordonnateurs évoquent également leur propre manque de formation ou celui des enseignants pour travailler efficacement sur ces évaluations.

«Bon c'est vrai que c'est... la première évaluation c'est CE2 mais qui la première année sont venus avec des pieds de plombs : "Qu'est-ce qu'on va faire..." et qui finalement on trouvé ça fort intéressant... de voir un peu ce que les élèves pouvaient donner quelques années après. » M. Tenon

On peut faire l'hypothèse que lorsque ces évaluations sont présentées aux parents d'élèves, il s'agit d'un usage stratégique visant soit à rassurer les familles sur le niveau de la classe (usage comparatif pour stabiliser les parents), soit à les impliquer en les sensibilisant sur certaines lacunes des enfants (enrôler les parents et orienter l'action).

C. Les réunions thématiques

«Il y a le groupe "accompagnement scolaire" [...], y'a le groupe communication, communication, information, parents hein ! C'était, on a fait le point là-dessus, des problèmes, ce qu'il fallait faire etc., comment ça se déroule les stages, comment on peut mettre en place ceux de l'année prochaine parce qu'y faut déjà y penser. Il y a un groupe que j'aurais voulu relancer, le groupe Gazette, mais j'ai été tellement pris que je n'ai pas eu le temps de faire quoi que ce soit, y'a un groupe "citoyenneté" qu'on va relancer là ici, qui aurait dû fonctionner auquel fait partie [un partenaire] mais lui aussi, il est nouveau alors c'est... puis je le sens pas trop, la citoyenneté, c'est pas la préoccupation première de nos collègues quoi donc, celui-là il est larvaire, donc la Gazette et la citoyenneté qui sont larvaires, et puis après, il y'a le directoire. » M. Tiwaque

« D'accord. Quels sont les groupes qui se réunissent au niveau du REP ?

– Pareil, qu'est-ce que vous entendez par euh... Euh, quand on travaille sur un sujet comme par exemple au niveau Contrat éducatif local, bon c'est sur la base du volontariat, les personnes qui sont intéressées par telle action se s'inscrivent et puis se réunissent. Donc enseignants, maternelle, élémentaire, collègue. » M. Reibel

Une deuxième catégorie de réunions semble apparaître et s'opposer aux réunions de direction, ce sont les réunions que nous pourrions appeler *ad hoc* ou thématiques, car elles sont propres au REP et correspondent à ses projets. Certains REP en semblent dépourvus. Les REP "vivants" sont caractérisés par un nombre élevé de groupes *ad hoc*. Les réunions *ad hoc* ont un but de travail, conception, réflexion, concertation. Aucun cadre ne semble régir ce type de rencontre (les pilotes n'y assistent pas systématiquement, loin s'en faut et parfois même le coordonnateur n'est pas présent). Il peut s'agir de « Commission parents », d'un groupe de travail sur les abus sexuels, sur la scolarisation des jeunes enfants, sur le langage, correction des évaluations CE2-6ème, rencontre des enseignants CM2 avec les professeurs de 6ème pour présenter les enfants qui arrivent au collège, mise au point d'une charte d'école dont le canevas servira à l'ensemble des écoles du REP et au collège,... La part effective de ce type de rencontre est difficile à estimer à partir des entretiens puisqu'on ne peut déduire du fait que les coordonnateurs ne les citent pas qu'elles n'existent pas.

Les débats pédagogiques ont lieu dans des groupes qui correspondent à des fractions du REP, à des ensembles plus petits un petit groupe d'enseignants et le coordonnateur autour d'un projet, deux directrices,...

«☐ Pendant le Directoire, il y a toujours un problème. Je pense que nous sur le terrain maintenant on se connaît bien, moi je commence tout/ certains fonctionnements des écoles, de certains collègues, comment ils travaillent avec leurs élèves, c'est pareil au collège. **Par contre, quand on est en réunion de directoire avec l'IEN donc déjà là un directeur qui dirait que "ce truc-là c'est complètement idiot, il faut pas le faire", ne le dira pas du tout. Il pense à l'IEN.** Inversement, si le discours est très virulent sur le terrain euh par exemple pour les familles, enfin pour les actions menées avec les familles, en directoire c'est juste : "Nous avons besoin de relancer l'action, nous avons besoin de...". Alors que sur le terrain ce n'est pas du tout ce qu'ils me disent, non plus. **Dès qu'il y a la présence de la hiérarchie, de toute façon je suis assez sceptique, et surtout non, dans le second degré non, que le principal soit là ou pas, quand ils ont envie de le dire ils le disent, et puis ils risquent rien. C'est pas leur inspecteur. Alors alors que dans le premier degré c'est c'est... c'est très fort.**

– Euh donc on discute très peu de pédagogie dans ces réunions-là.

– C'est beaucoup plus dans les réunions que j'organise tout seul le soir avec les collègues.☒ M. Imonée

D. L'accueil des PE2-PLC2 et les réunions dépassant le cadre du REP

L'accueil annuel d'un contingent de PE2-PLC2 est un événement important dans les réseaux. Important car pour parvenir à accueillir pendant deux jours jusqu'à plusieurs dizaines de jeunes collègues, il faut mobiliser tant les enseignants que les cadres des deux degrés. Si l'accueil des stagiaires n'est pas simplement gestionnaire (distribution des PE2-PLC2 dans les classes), les bénéficiaires peuvent être importants **tant pour les stagiaires que pour les équipes pédagogiques.**

«☐ Absolument, alors qu'on multiplie les journées comme celles qu'on a vécu il n'y a pas longtemps, les journées PE2-PLC2, c'est-à-dire des journées qui leur permettent de voir la réalité d'un REP, [...] pour beaucoup c'est une découverte. Beaucoup s'imaginaient avant de venir que c'était le Bronx, le zoo, vraiment là l'horreur intégrale. Et ils n'avaient qu'une trouille c'est d'être nommé euh première affectation en REP. **À l'issue de ces journées ben ils repartent beaucoup plus confiants** et certains nous disant euh : "Eh ben si on peut faire un vœux, on fera le vœu d'être nommé en REP. **Parce que parce qu'on voit qu'il y a du boulot, parce qu'on voit que les gamins sont attachants parce qu'on voit qu'il y a une demande de la part des enfants, des fois des familles aussi/** Parce qu'on se débrouille toujours pour qu'il y ait des rencontres avec les partenaires, donc les parents sont là, sont souvent là, invités. Donc ils voient aussi ce qui est mis en place, ils voient l'esprit d'équipe qu'ils ne voient pas dans des écoles euh autres. » M. Urteau

«☐ **Donc il faut voir les collègues, on prépare une information, parce qu'ils [les stagiaires] ne connaissent rien au départ. Qu'est-ce qu'un REP? comment notre REP à nous fonctionne? Etc, etc.** Donc on travaille une matinée comme ça. L'après-midi, ils circulent soit au collège, nous on tient absolument à ce qu'ils aillent tous au collège et

tous en primaire et à la maternelle. Ensuite il y a un jeudi à l'IUFM, où on leur redonne un certain nombre d'informations et ensuite ils reviennent encore une journée ici. Il y a une demi-journée où ceux qui sont allés au collège vont en primaire et inversement, et l'après-midi, on fait un débat et un bilan. » M. Courtineau

Si les PE2-PLC2 ne bénéficient que d'une sensibilisation de trois jours à l'éducation prioritaire pendant leur formation initiale, ce stage demande une préparation conséquente comprenant, jusqu'à cette année, une journée de formation de tous les coordonnateurs à l'IUFM de Douai.

«[...] ça s'affine, le dispositif était très... enfin il nous laissait prendre beaucoup d'initiatives il y a cinq ou six ans lorsqu'on a démarré parce qu'ils ne savaient pas comment faire, mais **peu à peu avec les expériences, le dispositif maintenant, la stratégie est très affinée.** Et leurs exigences deviennent de plus en plus ciblées, de plus en plus précises. Il faut donc aller sur le terrain plus souvent, essayer de répondre à la demande des stagiaires et mobiliser, parce qu'on a pas le choix des dates, mobiliser une quantité d'enseignants de la ZEP considérable sur une même demi-journée. » M. Ortige

«**Et depuis 4 ans on a jamais vraiment procédé de la même façon** à chaque fois, parce que justement on prend en compte les souhaits, les regrets [des stagiaires] et puis je crois qu'on est arrivé à bâtir quelque chose de pas mal là. » M. Urteau

Outre la formation des jeunes collègues, les journées d'accueil des PE2-PLC2 sont précieuses pour les REP dans la mesure où, chaque année, elles sont l'occasion d'amorcer un travail collectif (du trio, des coordonnateurs) et un travail de réflexion sur le REP. Au niveau des enseignants, ces journées participent d'un mouvement de publicisation de leurs pratiques, c'est l'occasion d'accepter le regard d'autrui dans sa classe. Dernier point, non négligeable, participer à changer le regard des jeunes collègues sur les REP, montrer des actions qui fonctionnent sans cacher les difficultés locales peut être, dans un environnement où les rétributions symboliques sont rares, extrêmement valorisant tant pour les enseignants que pour les coordonnateurs.

S'il est trop tôt pour se prononcer (les éléments concernant cette évolution récente nous manquent), nous pouvons toutefois nous interroger sur les conséquences de la décentralisation de la formation REP des PE2-PLC2 de l'IUFM-direction vers les différents UFT de l'Académie. Qu'en est-il du transfert vers les centres des acquis de l'expérience qu'évoquent les coordonnateurs ? Quel impact auront les reconfigurations locales de la formation, notamment la réduction d'un centre à l'autre du temps d'observation des stagiaires dans les REP ? Il serait dommageable qu'une transformation structurelle au sein de l'IUFM prive par contre-coup les REP de l'un de ses outils de mobilisation.

Dans un autre registre, plusieurs coordonnateurs évoquent avec nostalgie les rencontres qui réunissaient, à l'échelle du bassin, les coordonnateurs et parfois les responsables de REP. De telles rencontres existent toujours localement, mais semblent dépendre de l'initiative personnelle du responsable de bassin. Il arrive également qu'un IEN encourage les coordonnateurs de sa circonscription à travailler en équipe, ou tout simplement que certains coordonnateurs d'une même zone éprouvent le besoin de se rencontrer sur le mode informel.

«Là, on va accueillir tous les PE2-PLC2 à trois [coordonnateurs]. C'est intéressant, parce qu'il y en a un qui est du second degré, un qui est directeur d'école comme moi, et qui est coordonnateur. On n'a pas toujours les mêmes options suivant les réseaux, [...], donc c'est intéressant. Puis ça permet d'être un peu moins seul, c'est quand même le problème du coordonnateur, on n'est tout seul dans son coin.» M. Courtineau

«L'année dernière ça m'est arrivé une ou deux fois, à la demande d'autres REP, d'aller [présenter une action dans d'autres REP de la circonscription]. Et c'est vrai qu'une des grandes préoccupations de M. l'inspecteur, ce serait de fédérer nos trois REP de la circonscription parce que c'est vrai que dans les trois REP il se passe des choses et c'est vrai que la fédération d'actions reste quand même limitée. [...]. Bon c'est vrai qu'on a eu une réunion il n'y a pas trop longtemps avec M. F. qui est responsable du bassin là... il a reçu les coordonnateurs, les principaux, les responsables de REP pour faire un tour d'horizon de tout ce qui se passait dans le bassin ici. C'est vrai que ça a été un niveau d'échange intéressant mais c'est vrai qu'ensuite bon ben c'est tout, on repart chez soi, hein. Bon, est-ce que l'on peut, dans le temps qui nous est imparti, aller voir les autres personnes dans les REP, faire des réunions etc, ben je sais pas parce que le boulot est déjà conséquent, mais enfin fédérer les REP au niveau de la circonscription, je pense que là on va y travailler de façon beaucoup plus grande l'année prochaine. [...]. De façon à ce qui nous puissions nous rencontrer plus souvent, faire des échanges, des catalogues d'actions qui sont faites etc. Pour faire progresser les REP. Ça ça va se faire l'année prochaine.» M. Margot

Ces rencontres entre coordonnateurs qui sont l'occasion d'échanges de pratiques, servent surtout à combattre le sentiment d'isolement que nous avons décrit plus tôt et à se rassurer au travers de la confrontation des expériences. Ce dernier point est particulièrement sensible pour les nouveaux coordonnateurs.

E. Les stages intercatégoriels

Suite à une commande institutionnelle, chaque réseau se voit proposer la tenue d'un stage intercatégoriel pendant l'une des trois années du premier Contrat de réussite. À charge du REP de définir ses besoins en formation à l'aide d'un CPFE. Ces stages intercatégoriels sont une double occasion de travail collectif dans le REP. D'une part lors de la préparation du stage et d'autre part lors de la tenue du stage. Si l'on retrouve ici les problèmes caractéristiques des REP concernant les rétentions d'informations, qui amènent parfois à travailler dans l'urgence, voire des confusions, il semblerait que la préparation du stage intercatégoriel soit assez généralement l'occasion d'un travail collectif du trio autour du CPFE, auxquels s'ajoutent un, voire des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, des enseignants du second degré (une nouvelle fois, si la présence du principal est régulière, celle de l'IEN est moins systématique et un conseiller pédagogique le représentera). Le travail collectif se situe au niveau du pilotage qui prend vie pour l'occasion autour d'un projet commun□ la négociation d'une formation intercatégorielle à partir d'un diagnostic local (ce groupe peut décider seul du contenu du stage, mais peut également sonder les enseignants sur leurs besoins).

La tenue du stage intercatégoriel, deux sessions de deux jours, est la seconde occasion de travail collectif pour le REP. Enseignants du premier et du second degré partagent un temps de réflexion et de concertation. Le stage a deux contenus, d'une part la formation à proprement parler et d'autre part les échanges plus informels pouvant déboucher sur une meilleure connaissance et reconnaissance de l'autre degré. Mais ce type de temps de concertation dans le REP reste exceptionnel et cela nous pose deux questions

– une concertation qui ne soit pas “de façade” est-elle envisageable quand l'organisation des stages favorise la présence un jour des enseignants de français, l'autre des enseignants de maths (nous avons relevé des problèmes de cloisonnement disciplinaire dont l'effet n'est pas très mobilisateur pour les enseignants du primaire qui participent, eux, à l'ensemble de la session)

– si la concertation intercatégorielle a bien eu lieu deux fois deux jours dans le cadre du stage, quand les enseignants pourront-ils renouveler et approfondir le travail commun mis en chantier

«Je vous ai beaucoup parlé de la liaison CM2-6ème, mais si je vous parle mais finalement même dans notre c'est pas toujours facile non plus, c'est la liaison euh maternelle-grands/CP. Même avec les cycles c'est difficile parce que elle se fait effectivement en temps de réunion mais on euh aimerait davantage qu'elle se fasse sur euh... sur le plan péda sur le plan pédagogique, par exemple sur une démarche d'apprentissage de la lecture qui soit vraiment effective sur un cycle et pas seulement sur deux classes qui travaillent l'une après l'autre, mais vraiment essayer de travailler sur une réflexion autour de : “Comment apprendre à lire à un enfant de trois ans ?” “Et moi je fais quoi” “Et comment on fait pour euh... prendre en compte l'enfant.” Bon ça c'est pas vraiment encore fait donc il y a encore du travail. Je vous dit pas que la liaison enfin, la liaison physique elle est faite, je veux dire, ils se rencontrent, ils discutent, tout ça. Mais il faudrait... encore aller plus loin. » M. Tenon

Le pilotage des réseaux : conclusion

Les entretiens mettent à jour certains problèmes rencontrés dans le pilotage des REP *turn-over relativement important des pilotes*, caractère plus institutionnel que réel du fonctionnement du trio, méconnaissance possible des dispositifs de l'éducation prioritaire REP par un nouveau pilote, tensions organisationnelles entre une logique de projet collectif, plus démocratique, et une logique de management, aux traditions hiérarchiques.

La question se pose d'une formation ou d'une préparation des chefs d'établissement et des IEN à l'exercice de leur fonction en REP³².

Parler des pratiques professionnelles est difficile au niveau du REP.

Deux objets, autres que le Contrat de réussite, le Bilan d'étape et la répartition des crédits, semblent mobiliser une réflexion collective qui concerne le REP proprement dit

- le stage intercatégoriel

³² Mais la méconnaissance du dispositif n'est pas toujours vécue comme une fatalité, certains pilotes la compensant par un investissement dans cette nouvelle tâche «Ben c'est nouveau, c'est le nouvel inspecteur [...], qui ne connaît pas bien les ZEP mais qui s'y investit vraiment beaucoup. » Ortige

- l'accueil des PLC2, accueil qui oblige à se poser collectivement les questions «Qu'est ce qu'un REP», «Qu'est ce que nous voulons dire et montrer sur les REP et sur ce REP à de jeunes enseignants»

Seulement, ils nécessitent un investissement conséquent en temps et relèvent souvent du domaine du bénévolat. Malgré les efforts de quelques chefs d'établissement et d'IEN, force est de constater que le problème du temps de concertation en REP reste à régler, et qu'une bonne part de la dynamique pédagogique des REP se déploie dans des espaces de taille inférieure à petits groupes innovants qui, s'ils acceptent de médiatiser leur travail au sein de la structure REP, pour ses besoins institutionnels, procéduraux et budgétaire, n'entrent dans des dynamiques de travail collectif qu'au sein de la petite équipe.

Enfin, la présence de regards et de questionnements extérieurs, appliqués à un groupe "formel", par exemple un directoire, provoque à l'évidence pour l'observateur le passage à une réflexion pédagogique et politique plus approfondie que d'habitude, ceci montre que ce n'est pas en soi impossible, mais en tout cas, pas favorisé par les tendances naturelles de la régulation locale en REP³³.

³³ Ce phénomène nous a été, en général, dit en "privé", pendant les pots d'après réunion, confirmé par les participants à ces réunions.

Chapitre VII. La régulation académique

Nous avons vu que les possibilités de régulation pédagogique locale sont faibles dans les REP, mis à part la minorité de REP capables de développer des pratiques d'auto-évaluation (*cf.* chapitre sur les Bilans d'étape). Les éventuels dysfonctionnements du trio de pilotage, les cloisonnements entre ordres d'enseignement, les routines du travail enseignant ont pour conséquence, en dehors des questions de gestion, une absence de régulation autonome spécifiquement REP.

La confrontation avec des interrogations et un regard externes, soit dans l'intervention du Groupe de pilotage, soit avec les milieux de la formation ou de la recherche (IUFM, INRP, etc.), semblent absolument indispensables aux REP en tant que collectifs.

La régulation académique en particulier est indispensable, non seulement sur le plan administratif (carte des REP, gestions des moyens, etc.) mais sur le plan pédagogique. Premièrement, pour soutenir la régulation locale balbutiante, en maintenant des exigences vis-à-vis des responsables et en valorisant le travail des coordonnateurs. Deuxièmement, pour assurer ou impulser les tâches non-remplissables au niveau local □ l'aide d'urgence en cas de conflit ou de crise grave, la formation spécifique REP.

Plusieurs lieux et instances participent de fait à la régulation académique des REP □ le Groupe de pilotage académiques, les IA, les IPR, l'IUFM, le Cefisem, les services administratifs du Rectorat et des IA, et, d'une certaine façon, les administrations de bassins scolaires. Ces différents lieux peuvent être insuffisamment coordonnés.

La régulation académique connaît un certain nombre d'avancées dans la période récente, mais présente aussi un certain nombre de manques, manques en général anciens. C'est par ces manques que nous allons commencer le chapitre.

I. Les problèmes récurrents

Il s'agit là d'un certain nombre de problèmes que le management académique actuel ne résout pas. Ces problèmes sont de différents types □

- soit ils ne sont pas perçus comme tels, ils sont invisibles parce que recouverts par un "allant de soi", et constituent donc des "trous noirs" du management □
- soit, alors même que tout le monde sait qu'il y a problème, personne ne trouve la solution parce que les solutions seraient fort complexes, dépassant les possibilités actuelles de coordination académique □
- soit les différents acteurs ne parviennent pas à se mettre d'accord sur une solution, les façons de voir étant trop diverses.

Ces problèmes, anciens répétitifs, récurrents concernent :

- la difficulté à mettre en place une gestion de ressources humaines adaptées aux REP □
- la difficulté à mettre en place une formation spécifique efficace □
- la remontée et la diffusion dans l'Académie des réussites pédagogiques locales □
- une communication institutionnelle lisible □

– une information descendante efficace.

A. La gestion des ressources humaines

C'est un des trous de la régulation académique par rapport aux REP.

Nous ne reviendrons pas sur des problèmes bien connus qui affectent les REP et qui relèvent plutôt de la régulation nationale (jeunesse et inexpérience des enseignants nommés en REP par exemple cette année 9 néo-titulaires à Louise Michel), rotation trop rapide (souvent 30% de rotation).

La faiblesse de la GRH nous a particulièrement frappée chez des personnels comme les coordonnateurs.

Dans **les services administratifs académiques (IA et Rectorat)**, on ne trouve pas de fichiers administratifs propres et détaillés concernant les coordonnateurs (nous avons relevé plusieurs erreurs dans ces fichiers) ; le profil du recrutement est mal connu ; le recrutement très soumis aux aléas locaux. Il n'y a pas de vision à moyen terme de cette population.

Souvent le travail du coordonnateur n'est pas évalué et les entretiens montrent qu'une réflexion académique reste à mener sur la question.

B. L'efficacité des plans de formations

En ce qui concerne la formation continue, outil essentiel d'un management, on peut également constater un certain nombre d'angles morts.

Les responsables et co-responsables de REP ne sont pas formés, comme si cela allait de soi ; alors que plusieurs de nos entretiens avec les coordonnateurs révèlent des impréparations certaines, ne serait-ce qu'au niveau budgétaire ou au niveau des usages (méconnaissance du dispositif REP et corollairement placage d'un fonctionnement hiérarchique "classique" à des terrains convertis au travail en réseau et à la concertation).

Le développement des stages intercatégoriels s'accomplit comme une routine administrative. On continue à les faire parce qu'on avait décidé de les faire et que ce n'est pas bon de remettre une décision en cause. Mais dans aucun lieu, ni IUFM³⁴, ni Groupe de pilotage académique, il n'y a de réflexion approfondie sur la négociation, le déroulement, les thèmes choisis, les évaluations immédiates, les effets de ces stages. Il n'y a pas de travail de capitalisation de l'expérience. L'absence d'évaluation approfondie du premier volant de stages intercatégoriels (un tiers des stages) est à souligner

Nous n'avons pas spécifiquement enquêté sur les stages. Il semble pourtant, d'après les bribes d'information que nous avons pu recueillir en entretiens ou discussions, qu'ils posent de nombreux problèmes. Analyser ces problèmes serait sans doute tout à fait intéressant pour comprendre les obstacles à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Par ailleurs la planification et la conception de la formation se heurtent aux contradictions habituelles bien connues depuis que les MAFPEN ont été créés : problèmes de calendrier, de remplacement, de contrat entre formateur, stagiaire, et commanditaire, d'usage des

³⁴ Un travail intéressant est amorcé au sein de la commission (IUFM, CPFE, GPA,...) qui examine les premières remontées de demande de stage. Mais, à notre connaissance, ce travail tourne court finalement.

compétences, de circulation de l'information (nous avons rencontré des coordonnateurs qui ne savaient pas ce qu'était un CPFE), de rapport entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre.

C. La remontée des innovations

Tout responsable institutionnel souhaite que les innovations intéressantes "remontent", pour plusieurs raisons □ valoriser le travail de l'Académie, montrer aux fractions démobilisées des personnels que des initiatives sont possibles, que des solutions existent, faciliter le transfert, la reprise d'innovations efficaces.

C'est un très vieux souhait, déjà explicite au moment du colloque Bourdieu-Gros et de la création des cellules recherche/innovation dans les rectorats, pour ne pas remonter plus loin dans le temps.

Cette remontée souhaitée connaît deux niveaux d'inefficacité □

- on découvre périodiquement que des choses intéressantes ne sont absolument pas "remontées" et que leurs acteurs n'ont pas essayé de les faire connaître □
- les expériences, même quand elles sont connues, exercent finalement un rôle très faible de diffusion effective et de "transfert" de l'innovation³⁵.

D. La lisibilité de la communication institutionnelle

La juxtaposition de discours différents, soit concomitants, soit successifs, qui émanent de différents secteurs de l'institution scolaire produit un effet de cacophonie. L'ensemble de l'institution, au niveau national ou académique, émet en effet des messages sur les REP □ le ministère, les IA, les corps d'inspections, le Groupe de pilotage. Il faut ajouter à cela les messages issus du Conseil général et de la centrale. Et les terrains eux-mêmes sont émetteurs. On constate globalement une absence de cohérence et de stabilité dans ces messages □

- sur l'importance de la politique des REP au sein de la politique scolaire nationale (à chaque changement de ministre) □
- sur la valorisation respective des fonctionnements horizontaux en réseaux et des fonctionnements hiérarchiques ;
- sur ce qu'est une "action", une "fiche-action" dans le Contrat de réussite (Pratique ordinaire □ Extraordinaire □ Dans la classe □ Hors de la classe □ etc.) ;
- sur les méthodes d'évaluation de la qualité des dispositifs REP (méthodes d'évaluation formalisées et standardisées/méthodes réflexives ; méthodes cadrées par l'institution/méthodes en parties autonomes ? etc.) □
- sur la distinction et l'articulation du moment de l'approche administrative et du moment de l'approche pédagogique. Nous avons ainsi pu constater sur les terrains comment la demande de bilan financier formulée par l'IA du Nord (portée par M. Cuvellier, à la suite d'une demande du Conseil général du Nord), au même moment où Mme Devarenne avait demandé un bilan pédagogique, était perturbante pour les terrains. Elle l'était aussi pour la logique pédagogique car, en cas de juxtaposition avec une logique administrative, la logique pédagogique est toujours perdante. Cette intervention sans concertation préalable est tout fait caractéristique des fonctionnements administratifs □ il ne s'agit nullement de malveillance

³⁵ Demailly (L), « □ Innovation et institution □ », in " Questions à l'innovation " , Actes de la rencontre académique Nancy, 21-22 novembre 2000, CCRDP de Lorraine, Académie de Nancy-Metz.

contre le secteur voisin, même pas forcément de lutte de territoire mais au moins de cloisonnements et naïveté ; cloisonnement parce que chaque service agit selon sa logique propre, naïveté car chacun postule la clarté de ces demandes spécifiques pour les terrains, ce qui n'est absolument pas le cas □ les terrains (les chefs d'établissement en l'occurrence) sont "noyés".

Ce manque de cohérence des discours et des positions institutionnelles peut avoir des effets pervers de démobilisation (sentiment d'un manque de reconnaissance) ou fonctionner comme prétexte à la démobilisation ("de toutes façons, ils ne savent pas ce qu'ils veulent, ça change tout le temps"). Cette démobilisation, effet pervers de la manière dont fonctionne l'institution elle-même, est systématiquement ignorée ou minimisée par la même institution.

E. La circulation de l'information descendante

Un exemple de problème d'information descendante non résolu est la manière dont le courrier de l'administration parvient mal, c'est-à-dire assez souvent pas du tout, au coordonnateur.

La position institutionnelle est qu'il y a un responsable, que c'est sous son couvert que doit être adressé le courrier "descendant", et que c'est son travail de répercuter l'information au co-responsable et au coordonnateur. Cette position a une logique symbolique certaine (il faut bien qu'il y ait un responsable du trio de pilotage) et une logique économique de plus en plus courante dans l'ensemble de l'administration publique □ externaliser les coûts de reprographie et de courrier vers les unités de base.

Mais la réalité ne se plie pas aux principes. L'information circule de fait très mal. Les responsables sont surchargés, oublient de transmettre, croient de bonne foi que le coordonnateur a eu l'information de son côté, gardent le document intéressant qu'ils auraient dû transmettre parce qu'il est intéressant, ou le trouvent ennuyeux et ne le transmettent pas pour cette raison. Les exemples de non-circulation de l'information se sont multipliés durant toute notre période d'observation. Et ce sont parfois des choses importantes qui se trouvent ainsi bloquées □ par exemple les documents du stage de Metz ou l'annonce de la rédaction nécessaire du deuxième Bilan d'étape.

F. Les centres de ressources

Autour d'un site Internet, d'un site Internet local, d'un centre (physique) de ressources local, on retrouve les apories habituelles de la politique documentaire de l'Éducation nationale. Et nous avons pu ranger la question d'un centre de ressources ou d'un site dans notre liste de "vieux problèmes", malgré l'aspect technologique nouveau.

Quelques dimensions sur les problèmes de documentation professionnelle □

- personne ne pense à acheter sur l'argent du REP quelques livres de pédagogie que le coordonnateur aurait bien envie de lire (exemple, un manuel sur la Politique de la ville) □
- il n'y a pas beaucoup d'outils sur le site Internet local et peu de gens pensent à le fournir □
- de toute façon, personne ne regarde le site Internet local, ni les enseignants, ni les coordonnateurs (un seul des 27 coordonnateurs interrogés □), ni les chefs d'établissements. Les raisons sont diverses □ "pas le temps", "n'y pensent pas", "ne savent pas faire", enfin tous n'ont pas encore un accès pratique à Internet.

Quand on crée un site physique (expérience déjà tentée à Lille avec le Cité), ne s'y rendent que les gens très proches géographiquement.

En fait, on ne sait pas exactement de quelles ressources (forme, lieu, contenu) auraient réellement besoin les enseignants de REP, les coordonnateurs et les chefs d'établissement (réellement voulant dire ici qu'après la mise en place de ces ressources, elles seraient effectivement utilisées).

II. Les avancées

A. Un fonctionnement intéressant du Groupe de pilotage académique

On peut constater un certain progrès de la communication entre cadres dont témoigne le fonctionnement du Groupe de pilotage sous sa forme régulière ou sous sa forme élargie (avec les personnes ressources REP des bassins—cf. annexes sur la composition du groupe)

On constate également une certaine modification des rapports entre Groupe de pilotage et terrains. Du côté du Groupe de pilotage, des valeurs sont affirmées explicitement—volonté de transparence, volonté de concertation, volonté d'être proche des préoccupations de terrain, volonté d'être non pas au service d'un pouvoir sur les personnels mais au service de la qualité de l'enseignement. Ces éléments constituent une différence d'orientation avec le management précédent, qui était plus centré sur le contrôle et donc moins préoccupé de communication.

Cette évolution commence à être perçue par les terrains, et cela en général de manière positive. Il existe bien sûr des exceptions, notamment du côté de certaines positions hiérarchiques (certains IEN), mais aussi de terrains habitués depuis longtemps à la distance avec l'administration et résolument méfiants (dans certains REP la proposition de visite du Groupe de pilotage est suspectée d'être une forme d'audit³⁶ déguisé, suspicion partagée par les cadres ; ailleurs on s'interroge sur les modalités de recrutement des membres du Groupe de pilotage). Nous avons pu remarquer, lors du stage des coordonnateurs en octobre, que certains coordonnateurs découvraient que la visite d'accompagnement n'était pas un audit.

Le Groupe de pilotage a pris de nombreuses décisions. Celles-ci sont en général prises après débat et par construction de consensus (par opposition à des groupes où les décisions seraient prises au rapport de force, au rapport d'autorité ou à la construction de compromis). Les propositions sont amenées par Mme Devarenne. Elles sont affinées et enrichies par le groupe, dont la diversité institutionnelle permet de contrôler le pragmatisme. Nous avons pu constater que ce groupe est vivant, après deux trois réunions, la parole y est devenue aisée, inégale selon les groupes mais personne ne s'auto-exclut de la prise de parole. Même les coordonnateurs, très minoritaires, y interviennent (une demi-douzaine de fois par séance environ). Les débats sont parfois vifs (sur la rumeur concernant la prime évoquée à Metz, sur la formation) mais toujours très courtois, plutôt dans la bonne humeur, sans langue de bois et avec relativement peu d'auto-censure. Les individus se sentent en général honorés de leur participation au groupe et s'y sentent utiles.

³⁶ Il semblerait donc que l'image de la procédure d'audit se soit détériorée depuis la première campagne de 91-95 et notre enquête de 96. Cela mériterait examen et explication, mais cela ne fait pas partie de notre champ d'étude.

Le fonctionnement de ce groupe est un outil précieux du management académique. On pourrait se demander comment il peut fonctionner par construction de consensus. La réponse est dans sa composition par double cooptation (comme l'ont été dans leur temps les équipes projet de l'IUFM expérimental ou le groupe à l'initiative de l'audit en 1990) et donc en quelque sorte par un tri préalable de personnes intéressées par l'éducation prioritaire. La cooptation effectuée par Mme Devarenne, qui cherche à bénéficier du concours de personnes représentant des sensibilités et des positions institutionnelles diverses (souhait d'intégrer des personnes ressources REP des bassins, souhait de réintégrer des hiérarchiques du bassin de Roubaix-Tourcoing, souhait d'une certaine présence des IA, souhait de la présence de coordonnateurs et ces personnes ne sont pas des désignés passifs, mais des volontaires, puisqu'un papier circule à chaque fin d'année pour que ceux qui veulent continuer se réinscrivent).

De ce fait le groupe est suffisamment pluraliste pour produire de "bonnes" décisions, c'est-à-dire au minimum éviter les gaffes majeures, mais aussi expliciter suffisamment la décision pour qu'elle puisse être comprise dans de nombreux lieux de l'institution. Mais il est d'un autre côté suffisamment trié pour ne pas importer les conflits propres au champ l'Éducation nationale, ce que n'aurait pas manqué d'induire une logique purement représentative (si les personnels étaient des représentants de leur catégorie). Si le groupe comprend des éléments critiques à la politique des REP menée par Ségolène Royal (nous avons déjà dit combien le "coup" des pôles d'excellence faisait sourire), s'il comprend des personnes qui ne "croient" pas à la viabilité ou à l'efficacité de la structure REP, s'il en comprend qui restent attachés à la définition ancienne de la politique des ZEP et qui sont donc réticents devant le "recentrage des apprentissages", le groupe ne comporte pas "d'anti-REP" ou "d'incompétent en REP", qui seraient radicalement hostiles à la démarche et la philosophie de l'éducation prioritaire ☐ lutte contre l'échec scolaire, démocratisation de l'enseignement et discrimination positive. Ce qu'il n'aurait pas manqué de faire s'il s'était construit selon une logique strictement représentative. Dans l'état actuel du groupe, personne ne représente que lui-même, mais avec ses compétences, ses réseaux, sa vision des choses. Les quelques IPR proches de Mme Devarenne viennent ainsi masquer la très faible mobilisation de ce corps par rapport à l'éducation prioritaire. On peut donc dire que la double cooptation a l'avantage de contourner le problème et l'inconvénient de le masquer.

Globalement le choix de composer un groupe à partir d'individus "intéressants" et intéressés et d'en faire un lieu de débats vivant semble être une stratégie efficace pour contourner les immobilismes, prendre des décisions à la fois pragmatistes et fidèles aux principes, donner à l'extérieur l'image d'un groupe pluraliste (même si sa composition reste, inévitablement, un sujet de curiosité ou de méfiance).

B. Les formes de dialogue ou d'accompagnement inventées par le Groupe de pilotage sont utiles.

Les diverses formes de dialogues, mises en place directement ou indirectement par l'actuel Groupe de pilotage (personnes ressources, visites), présentent un intérêt certain, qu'elles soient simple dialogue ou amorce d'accompagnement ou d'inter-formation. Elles sont inventives par rapport à ce que pratiquait l'administration. Elles correspondent aux besoins des terrains. Elles méritent d'être poursuivies et développées. La simple confrontation à un regard extérieur "accompagnant", questionnant, même un peu critique, permet au REP de rompre avec le sentiment de solitude et a valeur de reconnaissance du travail effectué.

C. Un premier grand stage pour les coordonnateurs

Faisant suite à une commande académique, l'IUFM a réuni pendant la première semaine d'octobre l'ensemble des coordonnateurs de l'Académie en vue de préparer la rédaction du bilan définitif du Contrat de réussite. À partir de l'expérience de la rédaction des premiers Bilans d'étape, les coordonnateurs ont été amenés à travailler sur le contenu du futur document, sur sa forme mais aussi à réfléchir sur la spécificité des actions-REP et leur évaluation (remédiations, partenariats, etc.). Le stage a clairement répondu à une **attente** des coordonnateurs, attente répondant à un **besoin** triple☐

- de formation☐
- de retour réflexif sur leurs pratiques☐
- de mobilisation.

Au niveau de l'information les gains du stage sont triples☐

- d'une part, les communications informelles entre les coordonnateurs, typiques de ce type de rencontre (des échanges permettant de calmer certaines inquiétudes, échanges de pratiques et même échanges porteurs de projets)☐
- d'autre part, le stage a été l'occasion d'un échange direct et sans biais d'informations entre la responsable du pilotage académique, Mme Devarenne, et l'ensemble des coordonnateurs☐
- enfin, corollaire du point précédent, cette discussion directe a permis de prendre la mesure de l'inquiétante déperdition d'informations entre le sommet du dispositif académique REP et sa base, et a permis de formuler explicitement la question de la formation des responsables.

III. Les points en débat

A. Quelle évaluation et quelle auto-évaluation développer?

Une tentation commune dans l'Éducation nationale est de construire un outil qui fera tout à la fois. En l'occurrence, la tentation serait de proposer, pour le bilan final du Contrat de réussite, une forme qui viserait conjointement☐les bénéfiques :

- d'une évaluation – auto-évaluation, aux fonctions d'accompagnement et de mobilisation des enseignants et des équipes☐
- d'une évaluation – sanction, aux fonctions de préparation de la contractualisation et de gestion rationnelle des moyens☐
- d'une évaluation – valorisation, aux fonctions de marketing en direction de l'environnement de l'Éducation nationale.

Or, nous l'avons déjà écrit, ces options sont contradictoires. Leur mélange, pensé comme une économie de temps et d'énergie, a en fait un coût. Si l'on mélange plusieurs fonctions, l'une devient dominante, en général l'évaluation-sanction (qui appelle de la part des évalués des comportements de type stratégique). Elle perturbe les autres fonctions et cela aboutit globalement à une perte de crédibilité de l'évaluation. Un choix symbolique clair et explicite, quel que soit le choix, a une efficacité globale supérieure à celui d'un mélange des genres.

B. Faut-il ou non imposer l'accompagnement ?

Une question pourrait se poser à propos des visites d'accompagnement est la suivante : faut-il les continuer selon le dispositif initial, au volontariat, ou faut-il, puisqu'elles sont bénéfiques, les imposer à tout le monde ?

Si la logique du Groupe de pilotage académique est celle d'une aide accompagnement, il faut donc en rester au volontariat. La position qui consisterait à préférer l'imposition de l'accompagnement, et dans l'intérêt de l'Académie, et dans celle de l'établissement, oublie que le sens symbolique d'une opération s'inverse quand on la commute du volontariat au non-volontariat.

C. Comment construire et consolider le collectif ou le réseau des forces d'accompagnement ?

Si les visites d'accompagnement indiquent la voie à suivre, si elles montrent effectivement que les REP ont effectivement besoin d'accompagnement, elles présentent plusieurs limites :

– La formule actuelle ne peut pas se répéter telle quelle. Il faudra inventer à ces visites (dont le premier objet avait été : réactions et questions sur le Contrat de réussite) de nouveaux objets. Si la politique nationale REP s'affaiblit, s'il n'y a pas de nouveau Contrat de réussite par exemple, on voit mal quel nouvel objet de type circonstanciel pourra être utilisé comme média et prétexte pour la mise au travail. Une réflexion pourrait être développée autour de la construction d'un véritable accompagnement permanent (construction continue du projet collectif et d'aide à l'auto-évaluation de la mise en œuvre).

– Les compétences d'accompagnement (les doublettes premier degré/second degré qui effectuent les visites) reposent sur la bonne volonté des membres du Groupe de pilotage, et sur celles des personnes extérieures au groupe mobilisées pour la tâche. Les compétences sont diverses et, ayant accompagné plusieurs doublettes, nous avons constaté des styles différents, des conceptions différentes de l'accompagnement, voire des conceptions différentes de l'action en REP.

– Les limites du réseau d'accompagnement sont floues, elles ne recouvrent pas exactement celles du Groupe de pilotage. En effet, seule une partie des membres du groupe font de l'accompagnement, d'autre part des personnes extérieures au groupe peuvent être emmenées en accompagnement (c'était le cas dans la visite observée à Saint-Omer par exemple). Ces personnes supplémentaires n'ont de lien qu'avec **un** membre du Groupe de pilotage.

L'acceptation d'une certaine diversité, voire de certains aléas, semble faire partie de la philosophie actuelle de l'accompagnement. Il semblerait tout de même utile que, sans renoncer à la diversité de fait des accompagnements, qui est effectivement une richesse, il y ait une certaine cumulation de l'expérience, car celle-ci reste pour l'instant à l'état de compétences informelles au sein d'un réseau informel de compétences d'accompagnement.

Une autre limite est l'ensemble des processus d'euphémisation qui fonctionnent dès qu'il s'agit des terrains. Cette euphémisation a joué au niveau :

– de la rédaction des comptes-rendus de visite : les accompagnants ont ainsi parfois rédigé deux comptes-rendus, le "formel" donné à Mme Devarenne pour la synthèse qu'elle désirait faire, le moins formel donné aux acteurs de terrain (parfois aussi à Mme Devarenne pour information) ;

– de la publicité de ces comptes-rendus (qui sont restés confidentiels) ;

– de la synthèse qui en a été faite, qui a suscité un certain malaise (malgré le consensus final) car la chair des problèmes a été laminée par la nécessité de la montée en généralisation et de la discrétion.

Globalement, dans le Groupe de pilotage, on ne parle pas des REP concrets, singuliers, même pas de leur réussite (tel intervenant qui commence à décrire une innovation concrète s'arrête en s'apercevant que personne ne l'écoute vraiment) ni non plus de leurs crises, etc. Les différences de mobilisation entre REP, les crises, ne sont évoquées que de manière feutrée. C'est seulement dans les "couloirs" du groupe, que l'on entend parler de la situation dans tel ou tel REP. Le travail explicite du groupe porte sur l'action générale sur l'ensemble des REP. Cette posture a plusieurs avantages☐

– d'éviter de positionner le groupe comme un groupe hiérarchique par rapport aux REP : il faut éviter de dérapier vers le fait que ce serait un groupe qui gère les REP, c'est un groupe qui construit une politique d'animation générale à leur égard☐

– d'éviter les comparaisons, classements et distribution des prix entre membres des REP présents dans le groupe☐

– de respecter la confidentialité promise lors des visites d'accompagnement☐

– de centrer le Groupe de pilotage académique sur les dynamiques, l'avenir, l'optimisme de la volonté.

Mais du coup, le groupe auto-limite ses objets de travail collectif. Il court le risque que, finalement, ne se construise pas de compétence pédagogique collective au sein du groupe, alors qu'elle est largement mise en jeu dans les visites, mais en ordre très dispersé. Dans les visites, il est difficile aux visiteurs de ne pas répondre aux questions, surtout quand telle compétence spécialisée leur est supposée. De fait, selon nos observations, dans telle visite, on discutera très concrètement et pédagogiquement de la liaison CM2-6ème, dans une autre on passera trois quart d'heure en didactique du français, etc. Il n'est à ce moment pas clair pour les interlocuteurs que le visiteur le fait en son nom personnel ou au nom du Groupe de pilotage. Il n'est pas non plus sûr que les préconisations soient homogènes, et que le discours de tel visiteur ne ferait pas sursauter tel autre. Le Groupe de pilotage pourrait considérer bien sûr que c'est là quelque chose d'inévitable, de précieux même, mais pour le moment ce n'est pas une position explicite.

Enfin le dispositif des personnes ressources en français et mathématiques☐dispositif qui semble *a priori* riche et astucieux, il reste pourtant sous-utilisé par les enseignants.

Deux hypothèses sont formulables, mais nous n'avons pas les moyens de les valider☐

– les personnes ressources seraient victimes des difficultés de l'information descendante dans l'Académie en général et dans les REP en particulier☐de fait nous avons trouvé plusieurs Chefs d'établissement et plusieurs coordonnateurs qui ne les connaissaient pas encore, malgré les multiples tentatives pour faire connaître leur travail☐

– d'après des informateurs issus de la formation, les personnes ressources auraient des compétences inégales en matière relations d'aide avec les enseignants au sein de l'établissement, ce qui est objectivement une pratique difficile (cette affirmation est à nuancer sans aucun doute, car les diverses catégories de formateurs ou accompagnateurs sont en général très critiques les unes envers les autres).

Conclusion

L'ensemble de ces remarques sur le travail du Groupe de pilotage académique converge à notre sens vers l'utilité d'un débat académique sur les formes diverses et les moyens d'un développement des compétences d'aide-accompagnement des REP.

Cette compétence d'accompagnement ne saurait reposer que sur plusieurs pluralismes □ pluralisme dans la composition statutaire du groupe d'accompagnateurs, pluralisme dans les formes concrètes d'accompagnement (globales, sur le projet de REP ou centrées sur un point didactique, ou autre³⁷), pluralisme dans les pratiques concrètes d'accompagnement (doublettes, triplettes, etc.).

Cette compétence pourrait être la capacité à développer des relations d'aide mobilisatrices, dans des dimensions politique, pédagogique et organisationnelle, autour de diagnostics, de projets et d'auto-évaluations des REP, dans un cadre d'un **volontariat des terrains**.

Si le développement et la relative stabilisation d'un tel réseau institutionnel d'accompagnement des REP étaient identifiés comme nécessaire, le serait également une politique de ressources humaines portant sur nombre, le renouvellement, la diversité d'origine des accompagnateurs (il n'est pas efficace par exemple que les IPR soient si peu mobilisés dans le dispositif de l'éducation prioritaire, dans son pilotage académique ou dans l'accompagnement des REP) et une attention constante à la co-formation, au moins informelle, au sein du réseau.

³⁷ De ce point de vue, la formation-accompagnement menée depuis l'an passé par l'IUFM dans trois réseaux est une autre piste de réflexion intéressante. G. Duflos, M. Hedibel, B. Monfroy *A propos d'une expérience d'accompagnement d'équipes en REP, Bilan intermédiaire/Projet 2001-2002*

CONCLUSION

Les REP fonctionnent comme analyseur des évolutions de l'Éducation nationale.

Par rapport à la connaissance de l'Éducation Nationale que nous avons acquise dans nos enquêtes précédentes, nous pouvons dire que la capacité à supporter le regard extérieur, à s'interroger sur ses pratiques, à travailler collectivement, le goût pour l'innovation et le changement, globalement, la préoccupation pour la qualité du service rendu aux élèves, semblent plus élevés dans les REP qu'ailleurs.

La relance des REP a effectivement produit un effet de remobilisation. Le "recentrage sur les apprentissages", exigeant pour les personnels, a contribué à relancer la réflexion. Il reste que le pilotage des REP, quelle que soit sa qualité, est un bon exemple des contradictions qui affectent le pilotage global de l'Éducation Nationale, c'est-à-dire :

- des tensions, du mélange d'effets "positifs" et "négatifs", **de l'intérêt et des limites de l'idée de localisation des politiques publiques**☐
- des **contradictions qui se nouent autour de l'injection du cadre normatif de l'obligation de résultats** dans une institution qui ne peut, pour des raisons pragmatiques, politiques et éthiques, renoncer à l'obligation de moyens comme cadre normatif essentiel☐
- d'une **gestion des moyens pacifiante**, souvent déconnectée des objectifs politiques affichés par ailleurs (gestion de la prime ZEP pour les enseignants par exemple)☐
- des **difficultés** pour les enseignants, les chefs d'établissements, les corps d'inspection, à **bien articuler**, dans leurs diagnostics, leurs projets ou leurs conseils, **trois dimensions de l'action** : l'approche éducative et sociale globale, l'approche pédagogique générale et transdisciplinaire, et le didactique disciplinaire☐
- des **difficultés de la politique nationale à soutenir longtemps, de manière lisible, cohérente et stable, les efforts des terrains.**

Nos observations dans l'Académie de Lille montrent que le pilotage local des REP est une tâche complexe☐ il s'agit de remplir à la fois des fonctions politiques (au sens large de ce terme), gestionnaires et pédagogiques. Visiblement la régulation pédagogique peine à s'instaurer au niveau local☐ trop de difficultés dans le fonctionnement du trio, qui est souvent plus un groupe formel administratif, de responsabilité institutionnelle, qu'un groupe de travail réel, poids des routines pédagogiques cloisonnant les niveaux d'enseignement, poids des contraintes temporelles et administratives qui rendent coûteuses en énergie la concertation et la formation au niveau du REP.

Mis à part pour la quinzaine de REP qui ont conquis une certaine autonomie de réflexion pédagogique, les innovations pédagogiques et les progrès de la qualité de l'enseignement dans les REP se jouent donc de fait☐

- à un niveau infra-REP☐ les petits groupes d'enseignants ou enseignants avec partenaires extérieurs, autour de projets, d'actions, d'innovations, aidés et mobilisés par le coordonnateur☐
- ou bien au niveau supra-REP. Celui-ci peut être le bassin, qui permet des échanges horizontaux, entre REP, entre responsables, entre coordonnateurs. Mais surtout l'Académie, où peuvent se déployer des politiques d'accompagnement indispensables et efficaces, comme nous les avons observées, et qui est l'espace pertinent de supervision pédagogique.

On peut considérer qu'il faut prendre acte de cet équilibre et donner aux acteurs tous les moyens organisationnels d'impulser au mieux le travail sur la qualité pédagogique des REP, au niveau infra-REP et au niveau académique.

Si l'on n'en prend pas son parti, la question se pose □ est-il possible de modifier la donne locale □ et de renforcer un pilotage pédagogique local des REP ? Il semblerait alors nécessaire □ – qu'un cahier des charges du pilotage local des REP puisse être explicité, formalisé, dans sa triple dimension politique, gestionnaire (budgétaire, organisationnelle) et pédagogique □ Ce pourrait être l'objet d'un séminaire des responsables □

– que les bons formats de groupes de travail réels au niveau du REP puissent être identifiés. Nous ne pouvons formuler qu'une hypothèse: les directoires de 5 à 8 personnes semblent plus performants que le trio. Approfondir ce sujet impliquerait le développement de recherche-actions ou au moins de descriptions détaillées des fonctionnements intéressants. Cela pourrait être proposé aux REP qui s'en sentent capables, lors de la rédaction du bilan final du contrat de réussite □

– que, globalement, les pilotes puissent être formés et se co-former.

Tout cela est un très gros travail, très intéressant et utile certainement, mais qui demande un investissement auquel le soutien d'une politique volontariste nationale semble indispensable.

Annexe n°1. Questionnaire

Questionnaire personnel adressé à tous les coordonnateurs REP
de l'Académie Nord/Pas de Calais. Equipe de recherche IFRESI . oct. 2001

Traitement confidentiel des données recueillies

Nom : Nom du REP :
Prénom : Étab.t de rattachement :
Âge : Adresse :
Sexe : féminin
 masculin
numéros de téléphone :
adresse électronique :

Grade : instituteur professeur des écoles
 PEGC certifié / agrégé
 autre

Vous êtes en poste...
 en maternelle dans l'élémentaire dans l'enseignement secondaire

Autre fonction (directeur d'école, animateur REP...) :

Quelle est votre ancienneté :
- dans l'éducation nationale :
- dans le poste actuel
- dans la fonction de coordonnateur :
- dans l'autre fonction :

Type de décharge en tant que coordonnateur :
 mi-temps temps complet

Éventuellement, type de décharge pour l'autre fonction :
 quart-temps mi-temps

Comment avez-vous accédé à la fonction de coordonnateur ?
 volontaire
 sur proposition :
 de l'inspecteur du principal autre :
 autre :

Avez-vous suivi des formations ?
Lesquelles ? Où ? (IUFM, CEFISEM, autres) Quand ?
- -
- -
- -
- -
- -
- -

Combien de temps pensez-vous rester encore coordonnateur ?

.....

Envisagez-vous une autre fonction, laquelle ?

.....

Origine sociale et géographique personnelle ?

.....

.....

Annexe n°2. Guide d'entretien

• Dans une première partie de l'entretien je vous propose peut-être de voir comment vous en êtes arrivé là...

1. Comment vous êtes devenu enseignant ?

2. J'aimerais bien que l'on parle de comment vous êtes devenu coordonnateur...

3. Avez-vous des projets de carrière ?

• On peut peut-être parler de votre REP

4. Quelles sont ses spécificités par rapport aux autres REP ?

5. Quels sont les principaux problèmes dans ce REP ?

- *si le coordonnateur est ancien sur le poste, évoquer les évolutions*

• Parlons maintenant de votre travail de coordonnateur.

6. Comment s'organise une semaine de travail d'un coordonnateur ?

- *en général*

- *on peut prendre par exemple la semaine passée*

7. Quels sont les problèmes rencontrés dans votre travail ?

- *relationnels*

- *structures*

- *outils*

8. Parlez-moi de vos relations avec les autres acteurs du REP.

- *Et quelles sont vos relations avec les enseignants ?*

- *avec les animateurs REP ?*

- *avec l'IEN ?*

- *chef d'établissement*

- *responsable REP*

- *parents*

- *élèves*

- *hiérarchie de l'éducation nationale*

- *ville : centres socioculturels, mairie,...*

9. Quels sont les groupes qui se réunissent au niveau du REP ?

- *noms des personnes, fonctions*

- *fréquences des rencontres*

- *pour faire quoi ?*

- *avec quelle appellation ?*

- *ambiance*

10. Qu'est-ce que les enseignants attendent de vous ?

11. Quels sont les outils ou de quelles aides disposez-vous dans votre travail ?

12. Que pensez-vous du contrat de réussite ?

- *qui s'est chargé de son écriture ?*

- *sur la base de quel travail ?*

- *comment les gens ont-ils réagi ?*

- *que pensez-vous de ce contrat de réussite ?*

- *que pensez-vous du contenu du contrat ?*

- *que pensez-vous du travail de rédaction de ce contrat ?*

13. Que pensez-vous du bilan intermédiaire ?

- *qui s'est chargé de son écriture ?*

- sur la base de quel travail ?
 - comment les gens ont-ils réagi ?
 - que pensez-vous de ce bilan intermédiaire ?
 - que pensez-vous du contenu du bilan intermédiaire ?
 - que pensez-vous du travail de rédaction de ce bilan intermédiaire ?
14. Avez-vous suivi des formations spécifiques ?
 - Comment s'est faite la demande ?
 - Qu'en avez-vous pensé ?
 15. Que pensez-vous des évaluations CE2-6ème ?
 16. Que pensez-vous du site WEB créé par l'Académie ?
 17. Quelles soutien / aide recevez-vous de la hiérarchie de l'éducation nationale ?
 - inspecteur de l'éducation nationale (I.E.N)
 - inspecteur académique (I.A.)
 - inspecteur pédagogique régional (I.P.R.)
 - administrateur bassin
 - personne-ressource bassin
 18. Comment vos opérations sont-elles évaluées ?
 19. Qu'est-ce qui vous satisfait le plus dans votre travail ?
 20. Pouvez-vous me donner l'exemple d'une initiative qui aurait bien marché ?
 21. À l'inverse, qu'est-ce qui vous satisfait le moins dans votre travail ?
 22. Pouvez-vous me donner un exemple d'une initiative qui n'aurait pas marché ?
 23. Qu'est-ce qui, à votre avis, devrait être changé dans l'éducation nationale pour que les REP fonctionnent mieux ?
 - au niveau régional ?
 - au niveau local ?
 24. Comment voyez-vous l'évolution de la fonction de coordonnateur ?
- Pour finir, revenons sur votre histoire personnelle
25. Quelle est votre ancienneté dans l'éducation nationale ?
 26. Quelle est votre ancienneté dans la fonction ?
 27. Quelle est votre ancienneté sur le poste ?
 28. Avez-vous eu d'autres expériences professionnelles auparavant ?
 29. Avez-vous par ailleurs un engagement associatif ? De quel type ?
 - associatif ?
 - syndical ?
 30. Dans le passé, avez-vous fait partie d'autres structures ?
 - pourquoi avoir arrêté ?
 31. Quel est votre lieu d'habitation ?
 32. Vivez-vous sur le territoire de votre REP ?
 - est-ce un choix ?
 33. Avez-vous des enfants ?
 34. Le cas échéant, envisageriez-vous de scolariser vos enfants dans un REP ?
 35. Avez-vous quelque chose à ajouter ? Quelque chose d'important que nous aurions oublié d'évoquer ?

Annexe n°3. Caractéristiques de la population des coordonnateurs

Tableaux réalisés à partir du dépouillement des questionnaires administrés aux coordonnateurs en octobre 2001. N=103, dont deux non-réponses.

Âge moyen des coordonnateurs selon le sexe et le département

	Nord	Pas-de-Calais	Académie
Homme	46,50	46,28	46,41
Femme	43,90	46,36	44,55
Total	45,26	46,31	45,63

Ancienneté moyenne des coordonnateurs dans l'Éducation Nationale selon le sexe et le département

	Nord	Pas-de-Calais	Académie
Homme	25,65	25,88	25,75
Femme	23,06	25,27	23,64
Total	24,42	25,69	24,87

Ancienneté moyenne dans la fonction de coordonnateur selon le sexe et le département

	Nord	Pas-de-Calais	Académie
Homme	3,97	4,12	4,03
Femme	2,84	2,45	2,74
Total	3,43	3,61	3,50

Répartition par sexe et classes d'âge des coordonnateurs de l'Académie de Lille

	≤30	30<x≤40	40<x≤45	45<x≤50	50<x≤55	55 et +	Total
Homme	4	10	9	14	18	4	59
Femme	4	8	6	11	13	0	42
Total	8	18	15	25	31	4	101

Distribution du type de décharge de coordination dans l'Académie

	Mi-temps	Temps plein	Total

Nord	56	9	65
Pas-de-Calais	36	0	36
Total	92	9	101

Distribution du type d'autres décharges selon le département

	Quart-temps	Mi-temps	Total
Nord	16	18	34 (n=39)
Pas-de-Calais	5	11	16 (n=19)
Total	21	29	50

Distribution des coordonnateurs par sexe et degré d'enseignement dans l'académie de Lille

	Nord		Pas-de-Calais		Académie		Total
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	
Maternelle	1	13	2	1	3	14	17
Élémentaire	24	11	9	8	33	19	52
Secondaire	9	7	14	2	23	9	32
Total	34	31	25	11	59	42	101

Distribution des coordonnateurs par autre fonction occupée et département

	Nord	Pas-de-Calais	Académie
Animateur	10	1	11
Directeur	28	18	46
Instituteur/prof. Des écoles	12	1	13
Certifié/PEGC/agrégé	15	16	31
Total	65	36	101

Annexe 4. Les instances de direction : désignation, fréquence et contenu

Extraits d'entretiens évoquant les instances de direction, relevé pour tous les entretiens.

M. ALBERT

• « Une fois qu'on a des gens intéressés, il faut les réunir, même si on a déjà une ligne de conduite fixée entre nous, parce qu'on s'est réuni, avec monsieur l'inspecteur c'est le responsable du REP, monsieur le principal du collège, moi-même, le conseiller pédagogique, le principal-adjoint, ça c'est le petit, on va dire le groupe de pilotage restreint, et après ça on diffuse un petit peu, les actions dans lesquelles on va réfléchir. »

« Oui, on a des groupes de pilotages, restreints, je dirais. Je ne sais pas si on l'appelle directoire celui-là, mais là aussi les termes, la terminologie... Donc là c'est très restreint, c'est le principal de collège, le responsable du REP qui est l'inspecteur, et moi. Parfois s'y ajoute le principal-adjoint ou le conseiller pédagogique, ça dépend un peu du contenu. Ça, ça s'est fait fréquemment, on l'a fait assez souvent. Dès qu'il y a quelque chose en préparation, on se réunit pour en discuter. Par exemple, le contenu du stage, ou l'accueil des nouveaux, la répartition du budget, ça on le fait assez fréquemment. Il y a le conseil REP de réseau, le groupe de pilotage... On a trois paliers en fait, donc le petit groupe restreint, après on a celui qui contient vraiment les acteurs, je dirais pédagogiques, les directeurs, avec éventuellement un enseignant, un prof ou un enseignant élémentaire, les directeurs d'écoles, maternelles, élémentaires et principaux, et le dernier palier, c'est vraiment là le plus large avec les contenus. Donc là c'est quand il y a une action à mettre en cours, et qui demande à faire appel à des gens de l'extérieur. C'est des genres de réunions qui se font le week-end, enfin chez nous. Les petits groupes se font très souvent, les moyens avec les acteurs pédagogiques c'est fréquent aussi, et par contre le grand groupe c'est moins souvent, tout ce qui est conseil de réseau, au sens large. Je réfléchis... »

Après il y a tout ce qui se fait, ponctuellement, je dirais, avec les enseignants. C'est vrai que l'on se réunit aussi, c'est un peu un moment de concertation, comme je le disais tout à l'heure, mais moins officiel. Comme les rendez-vous que j'ai avec les partenaires de quartiers, on se rencontre, mais ça n'a pas... Ce n'est pas inscrit dans le même esprit que le groupe de pilotage restreint, où là, on prend des décisions vraiment.

Non, c'est tout, c'est les trois niveaux de rencontres, sachant que plus c'est petit, plus c'est souvent, c'est à peu près ça. Et puis là aussi, ça dépend un peu de la volonté du responsable.▢

M. ARTOD

- «Il y a eu un conseil de réseau en début d'année et un comité de pilotage avec le directeur d'école en décembre c'est tout ce qu'il y a eu pour le moment. Il y a eu aussi des rencontres qu'on pourrait appeler des comités de pilotage restreints avec M. B. mais pas beaucoup de réunions.▢

- «Au niveau du conseil de réseau il y avait l'assemblée de l'association des parents d'élèves pour le collège et le président du comité des parents d'élèves pour les écoles élémentaires, le directeur d'école, les partenaires, le coordonnateur du contrat éducatif local, le coordonnateur d'accompagnement éducatif périscolaire et puis la personne qui s'occupe de l'espace jeunesse également et les partenaires, la municipalité, les professeurs des collèges et puis moi.▢

- «Le premier conseil de réseau qui a eu lieu, on a un peu rappelé les objectifs du contrat de réussite, comment se construisait un contrat de réussite et à partir de là j'ai présenté les actions qui avaient eu lieu l'année précédente et ensuite c'est tout. C'est tout ce qui a été dit durant le conseil de réseau.▢

M. COURTINEAU

- «Au niveau du REP, nous on a mis en place ce qu'on appelle un directoire, dans lequel il y a un représentant de chaque école, volontaire. On leur a fait signer un mandat d'un an, on assiste à toutes les réunions, il y a trois ou quatre réunions dans l'année, durant lesquelles on va travailler sur les problèmes du REP. Il y a un représentant de chaque école, plus des profs, donc il y a l'IEN, le responsable, il n'y a pas de parents d'élèves

Le directoire, on se réunit une fois par trimestre, ça fait trois fois, et puis ensuite on fait un bilan, ça s'appelle le conseil de zone, qui existait avant, où là tout le monde peut participer, tous les gens qui ont participé de près ou de loin. Il y a des gens qui ne viennent pas, mais bon il y en a qui viennent, donc là on expose où on en est.▢

- «Bon, moi j'envoie l'ordre du jour une dizaine ou quinze jours avant, donc on sait de quoi on va parler.▢

M. DORTES

• ☒ Le groupe qui se réunit le plus souvent c'est en fait les directeurs des écoles, moi, le principal et l'inspection, donc l'inspecteur académique et l'IEN. Souvent, on se réunit en début d'année, en milieu d'année, en fin d'année, en fait on n'a pas fixé de dates précises, si on veut monter une action, on se réunit et on en parle.

De temps en temps, il y a moi, le principal et l'inspecteur. On discute à trois, souvent à la fin d'une réunion, on reste et on discute à trois sur un point précis. Quelquefois, il y a des réunions avec les assistantes sociales, le DPPS et tous les partenaires. Une fois par mois environ.

– Et ces différents groupes ont un nom ?

– Non, on n'a pas donné de noms précis à ces groupes. Suivant les actions, suivant les besoins, on se réunit. On ne va pas se réunir pour le plaisir de se réunir. Là, on va se réunir en fin d'année pour faire un bilan, bien sûr, c'est logique.. On ne va pas écrire par exemple une réunion objet "conseil de zone". On fait une réunion objet "bilan". On n'a pas donné de temps précis, le principal, c'est qu'on se réunisse, je pense. ☒

M. ESSEBERG

• ☒ Alors on se réunit au moins deux fois par an en comité de pilotage, c'est-à-dire les instances / Donc ça vous le connaissez le comité de pilotage, hein? Ce sont les instances pédagogiques, le comité de pilotage.

- Dites-moi qui vient.

- C'est-à-dire, alors au comité de pilotage il y a les directeurs des écoles avec éventuellement un enseignant s'ils en ont envie, le principal du... l'inspecteur primaire, son conseiller pédagogique,... l'animateur REP, le coordonnateur du REP, le principal du collège et éventuellement un ou deux profs.

Alors le directoire c'est uniquement l'inspecteur qui est chef de réseau, l'animateur REP, le conseiller pédagogique, le coordonnateur et le principal du collège. Et on a jamais fait de conseil de réseau, c'est-à-dire élargi à des institutionnels, on l'a jamais fait. La première année on l'a pas fait parce que ... l'inspecteur ne le souhaitait pas. Et cette année on ne l'a pas fait parce que comme tout va changer on a pas envie de lancer cette année. Il aurait fallu le faire au moins une fois par an, et on ne l'a pas fait. C'est tout. Je le reconnais, nous sommes en tort.

– Je ne suis pas là pour ça.

– [Rires]. Alors on fait des réunions donc en comité de pilotage au moins deux fois par an.

- Et le directoire ?

- Le directoire on se voit plus souvent. On se on se voit 4/5 fois. Et puis on se voit en directoire REP, par exemple moi ça m'arrive d'aller à l'inspection... pour discuter sur les projets, la remise à jour des fiches-actions par exemple, ou les projets de l'an prochain on se retrouve sans M. T. (le CE), c'est pas obligatoire. Et sinon à l'intérieur du collège alors ça m'arrive aussi de faire des réunions avec les collègues, pas trop souvent parce que ça, ça soulève un tel enthousiasme [rires] que après on fait une dépression pendant trois mois. Non j'exagère, on en fait une au moins en début d'année pour dire quels sont les/ pour que les collègues puissent amener leurs projets et pour qu'on voit quels financements on va apporter à leurs projets. Donc les gens viennent, relativement bien à cette réunion-là s'ils ont des projets dont ils veulent qu'ils soient financés. Enfin inutile de le dire. Parce que les sous ça intéresse toujours plus ou moins les gens [sourire]. Et puis on fait au moins une autre réunion en fin d'année pour faire le bilan/ enfin avant la fin de l'année, là on l'a faite le 15 mai pour faire le bilan de ce qui a été fait et puis faire un petit peu un bilan financier. Avec les gens du collège. ☺

M. ESTIAGE

• ☺☺. on a un comité de pilotage qui se réunit très très régulièrement où participe le chef de projet du contrat de ville, le principal du collège, les animateurs du REP, le principal adjoint et puis le directeur de la SEGPA. Et puis... c'est tout. Et quelqu'un de l'inspection mais c'est jamais l'inspecteur, il délègue toujours. Donc c'est un conseiller pédagogique, qui suit comme il peut. ☺

• ☺☺ [Les inspecteurs] ne voient pas comment un REP fonctionne, c'est-à-dire que nous on se voit toutes les semaines au minimum, avec le principal de collège et avec les animateurs du REP etc, et le chef de projet de contrat de ville qui du coup dit : "Mais l'inspecteur nous méprise."

Et même quand on réunit régulièrement les directeurs d'école, normalement c'est les écoles qu'on réunit et il devrait y avoir quelques autres personnes que les directeurs. En réalité c'est les directeurs qui viennent, alors je sais pas si c'est parce que l'information est schintée, l'information n'arrivent pas ou si c'est parce que il n'y a pas d'intérêt de... Je sais pas, enfin le truc je sais pas, je vois pas encore où ça coince.

Parce que moi en fait, je n'ai pas de canal... En même temps je n'ai pas de canal qui descend par l'inspection pour des réunions donc les gens ne viennent pas forcément, en même temps, c'est pas je trouve que c'est mieux qu'ils viennent pas et qu'on réussisse à les convaincre de venir plutôt que ils viennent de manière obligatoire. ☺

- «Et puis régulièrement, alors pas régulièrement parce que là c'est une à deux fois par an on regroupe toute le monde, tous les enseignants. Mais bon...

On l'a fait une fois l'an passé, mais bon on venait d'arriver hein. Cette année c'est pareil, on l'a pas fait encore, on va le faire une fois. Je sais qu'il y a des endroits où on le fait trois fois, où on ne le fait plus. Il y a des enseignants qui sont à fond pour ce type de réunions, d'autres qui ne veulent pas en entendre parler, c'est un peu compliqué quoi. Enfin le principal du collège est un peu un peu hostile à ce genre de réunion donc... donc je vois pas bien comment je peux passer au-dessus, mais en même temps je ne suis même pas sûre que ça a un intérêt tellement important. Ça a un intérêt une fois par an pour voir un petit peu où chacun en est et puis voir que les choses avancent mais moi je crois plus aux groupes de travail qui sont qui sont plus productifs. ☒

M. HEMEN

- «Le groupe de pilotage REP ? Pour l'instant il n'y a pas de réunion qui s'est tenue ... Et je sais pas si ça viendra. ☒

☒...mais par contre lorsqu'on faisait des réunions de pilotage élargies, là par contre il y avait des enseignants qui venaient, de toutes les écoles. On s'arrangeait pour qu'il y ait des enseignants de toutes les écoles qui soient présents. [...] On avait voulu justement à ce que ce soit élargi au niveau pas simplement Éducation nationale mais élargi à la municipalité mais aussi à des parents d'élèves. ☒

M. HICARE

☒ Là je fais faire également un courrier parce qu'on a eu un "conseil de réseaux", "un groupe de pilotage élargi" la semaine dernière et je n'ai toujours pas fait le compte-rendu. ☒

☒ Moi ce que je reproche en terme de fonctionnement sur ce REP, c'est qu'on a du mal à faire fonctionner le trinôme. On se rencontre mais rarement à trois. Voilà.

Ça serait bien qu'on institutionnalise un temps de rencontre. On avait essayé de le faire, mais une fois l'IEN était appelé à Lille, une fois le principal et quand on essaye après de reprendre une date, on a du mal par ce que chacun a des impératifs. ☒

☒ Le conseil de réseau, un à deux par an. Le groupe de pilotage élargi, pareil, un à deux par an. Le groupe de pilotage un à deux par an aussi.

Ensuite moi, je rencontre de façon hebdomadaire le responsable. Je le vois une fois par semaine minimum. Après je vais dans les écoles selon les nécessités. ☒

- «Le groupe de pilotage, on le fait souvent en début d'année en gros, en effet d'annonce pour dire voilà comment on va fonctionner cette année et en fin d'année pour faire le bilan. Moi ce que je regrette et on a essayé de le développer mais ce n'est pas évident, c'est la place des partenaires et des parents dans ce conseil.

Les parents sont là, mais quel est leur rôle ? Ils entendent un discours c'est tout. Ce qui fonctionne le mieux c'est les groupes de travail... Oui parce que là, on a un thème qui est du domaine éducatif et qui intéresse les collègues. Ensuite, on fait un groupe de pilotage élargi pour répartir nos subventions. ☒

M. IMONÉE

«Oui, alors on a un directoire restreint qui se réunit... régulièrement, je dirai à peu près tous les deux mois. C'est... l'IEN, le responsable donc, le principal, le gestionnaire, les deux conseillers pédagogiques et moi-même.

[...] On a ensuite d'autres réunions donc du directoire élargi cette fois-ci, donc les mêmes personnes mais avec deux représentants par école, deux représentants du collège et soit le directeur mais pas forcément le directeur le directeur mais deux représentants par école.

[...] Et puis cette année donc on devrait avoir un conseil de zone, c'est toujours les mêmes personnes mais avec représentants des parents et plus la mairie. ☒

M. INNAN

- ☒ Il y a combien de personnes à ce conseil de réseau ?

– Là il y en avait une vingtaine. Ils se sont réunis une fois cette année. Mais ça suffisait pour ce que c'était.

– Et sinon il y a des réunions de directoire ?

– Des réunions de directoire. Là il y en a eu trois. Mais l'année prochaine, le conseil de réseaux il devrait y en avoir deux.

Le conseil de réseaux, le directoire, ma foi, on est bien, on est ensemble, mais moi je dis quelque part c'est pas vrai. On retrouve une unité, ils ont ces repères, on est entre gens de bonne compagnie, et le réseau ? Qu'est-ce que c'est qu'un conseil de réseaux ? C'est toute l'interrogation. Est-ce que c'est juste le réceptacle des informations qu'on veut pour diffusion ? Ou est-ce que c'est un organe où on va réfléchir ?

Un brainstorming. Ça devrait être les deux, au départ il y a cette tâche ingrate. À un moment il faut qu'il y ait des gens qui sachent comment fonctionne le réseau, donc il y a tout le travail ingrat de savoir comment ça fonctionne, et de s'approprier un petit peu les objectifs, les éléments, et se farcir ce contrat de réussite, il faut l'assimiler, mais ce n'est qu'un point de repère. Il faut très vite passer avec des gens qui sont motivés.

On n'a pas saisi encore ce que c'est que la dimension réseau. Le mot réseau le fonctionnement idéal ce serait quand même où il n'y aurait plus de fonctionnement directoire, où tu pourrais avoir des réseaux à la carte, des conseils de réseaux qui se réuniraient à la carte, avec toujours le pôle de ce directoire, et qui réunirait en fonction des thèmes qui seraient abordés, des actions qui vont engager telle ou telle personne...

M. LADERT

Il y a des "directoires de réseau" donc là c'est l'inspecteur, le responsable du REP qui est en même temps le principal du collège, le principal adjoint, le directeur ou le directeur de SEGPA, quand il y a une SEGPA dans le collège, les deux conseillers pédagogiques de sport, un directeur d'école primaire, un directeur ou une directrice d'école maternelle. On se réunit régulièrement aussi. Donc, c'est ce qu'on appelle le "directoire de réseau". Il y a un ordre du jour et on discute des choses à mettre au point dans le REP.

«Souvent, c'est moi qui mène les débats avec l'ordre du jour et chacun donne son opinion.»

M. LEMAN

La procédure suivie a été décidée en conseil de REP où on invite des directeurs d'établissements, donc ça fait quatre personnes et puis l'inspecteur, donc l'IEN qui même si il n'est pas responsable du réseau d'éducation prioritaire, il est invité systématiquement. En fonction de l'ordre du jour, il y a d'autres personnes qui sont invitées. Là il y avait la répartition des subventions du Conseil général donc le gestionnaire y a assisté au début. On a parlé du CESC donc l'infirmière et l'assistance sociale ont été invitées aussi pour la deuxième partie du conseil.

En fin de conseil, on a parlé de la préparation du comité de l'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), ça concernait aussi certains collègues du second degré qu'on avait invités. Donc disons que la base ce sont les chefs d'établissements et les coordonnateurs et l'inspecteur qu'on invite systématiquement et puis après, en fonction de l'ordre du jour, on élargit le conseil à d'autres personnes.

– Vous m'avez parlé d'un conseil de REP, c'est ça ?

– Voilà. On en fait pas énormément, l’année dernière, on en a fait deux. Un au moment où on a eu la subvention du conseil général, puisque là, il y a un accord sur le mode de répartition, étant donné que c’est une somme qui sert autant aux écoles qu’au collège et puis un en fin d’année qui permet de faire le bilan bien sûr. ☐

M. LESAGE

« ☐ C’est ce que vous appelez Conseil de Zone restreint ?

– Non ! C’est même pas conseil de zone restreint ça, le conseil de zone restreint c’est quand on est... il y a l’IEN et le responsable d’établissement et moi-même. On est à trois, et quelquefois il y a les directeurs qui viennent ensembles... Ou on se téléphone, bon si on se réunit pas on se téléphone, souvent. Ensuite je dirai... Allez, je vais dire, trois ou quatre fois dans l’année avec la même chose plus les directeurs d’écoles...

– Et ça ça serait donc le Conseil de Zone ?

– Oui. ☐

M. MARGOT

« ☐ Des réunions de directeurs, des réunions de directoire ... dans lesquelles sont... parties prenantes les directeurs d’écoles, les MIREP, le RASED – le Réseau d’Aide aux Enfants en difficultés –, ensuite... à ces réunions de directoire bien sûr l’inspecteur y est invité, l’équipe de circonscription, le principal du collège bien évidemment et les profs représentatifs. Ensuite à la fin de l’année on fait un Conseil de Zone, là évidemment ce conseil de zone est très important parce que là on a à la fois les représentants de la municipalité, les représentants... de tous les partenaires des écoles... pour l’année dernière par exemple [il consulte la “mémoire du REP” et lit] ☐ Réunion du Conseil de zone, personnes présente : M. l’inspecteur, M. le maire, le responsable du réseau bien évidemment, le coordonnateur, le principal, les directeurs et directrices d’école, les membres du RASED, le conseillers d’éducation du collège Arendt, un MIREP, les représentants des aides-éducateurs, les représentants médicaux-sociaux du secteur – ça c’est important aussi –, les DDEN – c’est-à-dire les représentants des Délégués Départementaux de l’Éducation Nationale –, ensuite il y avait l’éducateur sportif territorial de la mairie et le délégué à la petite enfance à la mairie de D., les représentants des parents des différentes écoles de la ville, les représentants des différentes associations partenaires de l’éducation nationale : l’USEP, AGEF, UNSS, Foyer socio-éducatif du collège. On avait aussi et bien sûr invité la Justice et la Police au niveau de cette réunion du conseil de zone. ☐

M. MENARD

- «Une matinée, donc en l'occurrence un samedi matin... banalisée pour qu'on puisse se rencontrer entre directeurs. Là on a fait émerger nos problèmes en tant que directeurs et on a mis en place des projets pour travailler ensemble.»

- «Il y a les réunions du comité de pilotage... du REP... des REP. Il y a l'inspecteur, donc le responsable du REP et inspecteur, il y a le principal de l'un ou l'autre collège. Il y a trois profs... de collège et trois directeurs d'école.

Deux tous les ans. Une en début d'année, une en cours d'année s'il y a un besoin émergeant et sinon on fait un bilan en fin d'année et puis on recommence.»

M. ORTIGE

- «Il [un directeur d'école maternelle] n'est jamais présent en conseil de groupe de pilotage, or il a l'indemnité spéciale comme les autres. Et il bloque. Ce qui est plus moche encore, c'est qu'il fait pas passer l'information auprès de ses enseignants qui viendraient au groupe de pilotage parce que c'est pas forcément le directeur qui doit être présent, ça peut être aussi bien l'adjoint.»

«Nous on met les directeurs en priorité ou sur un projet déterminé quelquefois c'est plutôt les maîtres de CE/ CM2 qui travaillent sur un projet, les directeurs on en a pas besoin. L'adjoint à l'enseignement souvent de la municipalité, le coordo et le conseiller pédagogique de la circonscription, quand il est libre et le principal du collège qui le... le responsable du REP

– Ça c'est le groupe de pilotage ?

– Le groupe de pilotage. Le groupe de pilotage vous [l'enquêteur] l'appellez maintenant le Directoire.

– C'est ça.

– Moi je ne suis pas bonapartiste donc je continue à l'appeler le groupe de pilotage. On a aussi l'observatoire du tableau de bord. Alors ça on l'a mis en place depuis deux ans c'est dans les... c'est dans les structures, c'est dans la réglementation, après Ségolène Royal, de la restructuration des ZEP... Voyez la composition de l'observatoire : le responsable, le coordo, le conseiller pédagogique, les directeurs d'école, profs de maths et français, professeur associé à l'IUFM.

– Donc ça c'est une fois par an.

– Une fois par an dès que l'on a la... qu'on a la connaissance des résultats académiques et

résultats nationaux. ☒

« ☐ Est-ce qu'il y a d'autres groupes qui se réunissent ?

– Ben le groupe institutionnel, qui est le groupe du conseil de zone. Le conseil de zone il y a une trentaine de membres mais c'est une/ c'est un peu comme le conseil d'administration du collège. ☒

« ☐ Le Directoire, c'est lui qui dirige finalement. Après il peut mener son travail dans des groupes qui sont plus des commissions comme celles-ci, mais le tout est doit être officialisé par une-deux réunions du conseil de zone qui est là le pouvoir de décision sur les grandes orientations. C'est-à-dire que toute décision qui n'est pas frappée par le label du conseil de zone ne peut pas être validée par le REP, pas plus que par l'administration. Un exemple : les écoles primaires et maternelles vont déposer leurs projets PAE-PAI, c'est la date butoir, enfin je l'ai appris juste avant les vacances. Dès que leur projet va être décidé l'inspecteur départemental va amender avec une appréciation personnelle, mais pour qu'il parte au niveau de l'inspection académique, il faut qu'il soit validé par le Conseil de Zone.

– Et il est composé donc des gens du...

– Ben d'abord tout le groupe de pilotage, auquel on y adjoint des parents d'élèves, des représentants de l'inspection départementale, des représentants de la mairie, c'est-à-dire qu'il n'y a pas que l'adjoint à l'enseignement, il y a Monsieur le maire qui est là, il est invité également. On y invite aussi la responsable de la jeunesse et de la culture. On y invite des jeunes des CAJ, quand parce qu'il y a eu bouleversement, on y invitait et on va ré-inviter parce que l'équipe est constituée, le chef de projet... de la politique de la ville. On y invite un partenaire qui est un brigadier-flotier du commissariat de B. De mémoire. Tous les gens qui participent... On y invite par exemple des présidents d'associations comme les OB. ☒

• ☒ ☐ D'accord. Le groupe de pilotage, il se réunit avec quelle fréquence à peu près ?

– Deux fois par trimestre. ☒

• « ☐ On a déjà parlé un peu de l'argent, de la manière dont il est réparti, donc c'est le groupe de pilotage qui décide ?

– C'est ça, oui, qui propose. Qui propose et puis généralement sa proposition est... Comme le représentant de chaque école au Groupe de Pilotage a l'accord de son école pour prendre la décision, finalement c'est le Groupe de Pilotage qui prend la décision de la répartition. ☒

- «☐ Et puis on a créé quand même de bonnes habitudes, par exemple notre groupe de pilotage se réunit chaque fois dans une école primaire différente, ou maternelle différente. Il n'y a que les conseils de zone qui ont lieu au collège. Pour bien montrer que chaque école est vraiment partie prenante de la ZEP à part égale. Elle n'a qu'une obligation, c'est qu'à sept heures le soir elle est obligée de verser l'apéro.☐»

M. RAYMAC

- ☐«Les groupes☐ Toutes les instances, vous voulez savoir☐ Ben au niveau du REP, il y a les conseils, donc les réunions de directeurs, donc on va dire... Si, c'est les réunions des directeurs REP, les réunions ordinaires. Après on est quelques fois aussi, avec M. E., M. M. et moi ne serait ce que pour le stage inter-catégoriel pour l'année prochaine, ben on s'est vu 2 fois.

Bon mais y'a toutes ces sortes de réunions et bientôt, on va avoir pour valider tous nos projets PAE PAI, et ben il faudra bien qu'on ait aussi un conseil de réseau. Donc c'est ça☐ Et puis au niveau du REP, qu'est-ce qu'on a encore☐ Dans les réunions de directeurs, lundi, on en a une, bon, là, on va se retrouver pour bloquer les projets...☐»

M. RECIT

- «☐ Il y a ce qu'on appelle le groupe de pilotage restreint donc☐ le coordonnateur, le responsable et l'IEN. Il y a les réunions qui sont élargies aux directeurs et qui s'appellent le directoire du REP. Et puis y'a des réunions des maîtres ZEP, je le sais, je sais qu'ils se voient, mais bon, comme je n'ai que 2 jours de décharge et que généralement, on se voit un autre jour, je ne peux pas y assister.☐»

M. REIBEL

- «☐ [Relance] Quels sont les groupes qui se réunissent au niveau du REP ?
- Pareil, qu'est-ce que vous entendez par☐ Quand on travaille sur un sujet comme par exemple au niveau contrat éducatif, bon c'est sur la base du volontariat, les personnes qui sont intéressées par telle action s'inscrivent et puis se réunissent. Donc enseignants, maternelle, élémentaire, collège.
- Donc là c'est sur les actions...
- Sur les actions spécifiques REP. Sinon on a les petites réunions dont je vous ai parlé là. qui relèvent plus du pilotage du REP. Donc j'ai mes réunions régulières avec le principal

et avec l'inspecteur, et de temps en temps on réunit l'inspecteur, le principal, les coordonnateurs, bon par exemple c'est ce qu'on va faire quand on va répartir le budget REP. ☒

• ☒ Le groupe de pilotage du REP, ça comprend qui ?

- Alors, l'inspecteur, le conseiller pédagogique, l'intendant, le principal du collège, le coordonnateur, l'animateur quand il est là. Donc ça fait six personnes.

- D'accord. Et il se réunit avec quelle fréquence à peu près ?

- L'année dernière il s'est réuni deux fois. Cette année il s'est pas encore réuni. Il va se réunir là, parce qu'il faut, le problème, c'est toujours la même... c'est que ça devrait être impulsé par le responsable, donc l'inspecteur me dit : "Moi j'attends que le responsable le fasse". Quand j'en parle au responsable il me dit : "Oui oui c'est vrai il va falloir le faire". Et puis voilà. Mais là on a reçu la lettre avec le montant des crédits donc on va être obligé de fixer une date.

- D'accord. Et... donc là c'est pour distribuer les crédits, et la deuxième réunion, le contenu ?

- La première... En fait l'année dernière c'était d'abord la première. On a eu quand même une réunion plénière à laquelle assistait le principal, le principal-adjoint, l'intendant, le conseiller pédagogique, l'inspecteur, moi-même et tous les enseignants du REP, hein. On a eu ça en début d'année scolaire.

- Et cette année vous l'avez pas fait ?

- C'est cette année.

- C'est cette année.

- L'année d'avant on ne l'avait pas fait. On l'a fait cette année. Bon ça c'est vraiment la réunion d'information, à la rentrée, peu de temps après... on voulait le faire à la pré-rentrée mais on a eu des problèmes avec la pré-rentrée puisqu'au départ on avait deux jours après on avait enfin deux jours et demi, après on avait plus qu'une journée. Donc on a pas eu le temps de le faire à la pré-rentrée. Sinon, on c'était vraiment là que ça se présentait le mieux. Donc on a dû la faire un soir, avec tous les grincements de dents que ça entraîne. Donc on a eu ça, ensuite...

- Qu'est-ce que se passe pendant la réunion plénière, c'est juste des informations ?

- On a fait le point... ben non je vais vous le dire, j'ai le compte-rendu ici, je l'ai fait il n'y a pas longtemps justement [il extrait une feuille de son classeur]. Voilà, d'abord le principal a fait un petit mot d'accueil, a présenté les nouveaux collègues etc. Ensuite l'inspecteur a présenté le projet académique et les incidences qu'il a sur le fonctionnement du REP. J'ai présenté le bilan des actions qui avaient été présentées pendant l'année 99-2000. Et j'ai remis le bilan écrit à tout le monde, en même temps. Et j'ai proposé les actions que j'avais en tête pour cette année-ci. J'avais cinq/six actions,

cinq/six projets qui me paraissaient assez intéressants tout en disant ce sont mes propositions, j'attends les vôtres, qui viendront enrichir les miennes. Et puis après on a mis des commissions de travail en place. Donc les gens ont dit : "Moi telle chose m'intéresse, je m'inscris là, telle autre..."

- D'accord.

- Ensuite réunion de comité de pilotage, on devrait je pense en faire plus souvent. Ça se fait plus disons que je fais l'intermédiaire entre le principal et le collègue.

- Hum hum.

- Entre le principal et l'inspection.

- Oui, disons que le...

- Les décisions, elles se prennent comme ça.

- Le comité de pilotage n'est jamais vraiment... Il se réunit mais...

- Il va se réunir là mais... C'est pour ça que je vous dit, le REP il est pas encore pris il existe pas encore vraiment. C'est encore quelque chose auquel dans l'esprit de la plupart des gens : "Ah oui, c'est vrai, on est en REP".

- Hum hum.

- C'est plutôt ça, encore.

- Et lors de la deuxième réunion... du groupe de pilotage, la deuxième de l'année...

- L'année dernière c'était pour ce qu'on va faire maintenant, pour la répartition des crédits.

- Ah, donc la première c'était la plénière et la...

- Oh... Cette année la première c'était la plénière, la deuxième ce sera... avant cela on va avoir mercredi matin la préparation des stages intercatégoriels, donc là on va y... On va être le groupe de pilotage, et puis il y aura le... la répartition des budgets. Donc cette année, pour l'instant, il y en a trois c'est sûr. ▣

M. RENARD

«Bon ben, vous avez déjà entendu parler du groupe de pilotage peut-être. Ça porte différents noms aussi hein, je l'ai appris récemment et d'ailleurs le principal aussi n'avait jamais entendu parler de ces noms. Parce que apparemment il n'y a pas eu beaucoup d'écrits, même les principaux sont très peu au courant de ce qui doit se passer dans un REP. Alors nous on appelle ça simplement groupe de pilotage et on réunit des directeurs d'école et de maternelle et l'élémentaire/ et primaire il y a en principe l'inspecteur mais il ne vient pas toujours. Alors dans ce cas il délègue le conseiller pédagogique... qui ne vient pas toujours. Dans ce cas-là il n'y a personne qui est délégué. On reçoit des profs,

des profs du collège et malheureusement par exemple on a jamais eu de parents dans ces réunions et en principe il devrait y avoir des parents. Il devrait y avoir aussi des représentants des partenaires, c'est-à-dire de la municipalité ou éventuellement, selon le sujet, il pourrait y avoir des représentants des forces de l'ordre par exemple le commissaire parce que on pense à des questions sur la citoyenneté par exemple, il pourrait y avoir des représentants... de ce niveau-là. Mais en général le groupe de pilotage est restreint au monde enseignant. ☒

M. RETINE

- «Il y a le groupe... responsable, inspecteur, coordonnateur. Donc ce qui normalement est enfin selon les secteurs l'appellation n'est pas la même mais enfin bon la mise en place normalement c'est ça le pilotage, bon. Et puis après il y a des groupes, ce que nous nous appelons le pilotage en fait, c'est les groupes élargis avec les représentants des écoles, les représentants de structures, les... parents bon mais ce sont des partenaires qui se sont vite retirés. ☒

- «Le pilotage élargi là c'est deux fois par an. Le groupe de pilotage restreint c'est-à-dire responsable du REP, coordonnateur, inspecteur alors là j'ai beaucoup de mal à le dire parce qu'on se on se réunit assez souvent. On se rencontre, on va dire on se rencontre assez souvent sur différents thèmes, à différentes occasions. Là on s'est rencontré il n'y a pas très longtemps puisqu'on a préparé l'accueil des PLC2. On va se rencontrer jeudi pour un projet scientifique qu'on pourrait proposer dans le REP. Depuis le début de l'année on s'est quand même déjà rencontrés plusieurs fois. Il n'y a pas de fréquence. C'est en fonction des besoins mais c'est pas fixe non. Parce que c'est vrai que et le principal, le responsable du REP a des contraintes, l'inspecteur a des contraintes, il faut réussir à [rires] à concilier les deux, c'est pas toujours facile. ☒

M. SIMENO

«C'est le groupe de pilotage, on décide. De toute façon, 30000F ça va très très vite.

Oui, quand je suis arrivé c'était comme ça, alors en plus ils étaient à trois parce qu'il y avait un inspecteur/ un inspecteur des écoles maternelles, il y avait 33000F, je m'en souviendrai toujours. Ben 33000 ça tombait bien, ils étaient à trois. La première réunion ça se passe très mal. Je provoque une assemblée générale, [...] les inspecteurs d'académie descendaient. L'inspecteur prend la parole, il dit : "C'est pas difficile, il dit, pour les REP il y a 33000F, on donne 11000F là, 11000F là, 11000F là." L'IA est venu prendre la parole, il a dit : "Vous voyez Messieurs, Dames, c'est exactement ce qu'il ne faut pas faire." C'était clair. ☒

M. TENON

«☐ (Relance, car on a essentiellement parlé des groupes *ad hoc*) Est-ce qu'il y a un groupe de pilotage REP ?

– Oui., le groupe de pilotage REP comprend M. Y. qui est donc l'inspecteur responsable du REP,... ça s'appelle le directoire, ça s'appelle plus le groupe de pilotage, ça s'appelle le directoire. Donc il comprend le principal de collège moi forcément, le coordonnateur donc, les conseillers pédagogiques, principal de collège, principal-adjoint, directeur de SEGPA parce qu'il y a des SEGPA au collège aussi. Donc ça c'est pour ce qui est on va dire "direction". Enfin, les gens qui n'ont pas de classe quoi, on va dire. Qui n'ont pas d'élèves. Et alors après il y a les enseignants de la maternelle, les enseignants de l'élémentaire, souvent les directeurs hein, un ou deux, pour représenter et... ils représentent les autres, ils n'y sont pas tous, et des professeurs de collège, et de SEGPA. Et les ATOS aussi, infirmière ou vous voyez, tout ça ? On se retrouve à un groupe d'une quinzaine. Donc on se réunit, alors là on fait le bilan des actions et actions qui se... mais oral comme ça, actions qui se sont pas mises en place et pourquoi ? [...] Et puis on fait aussi la répartition des crédits. On travaille aussi sur la répartition des crédits. Éventuellement on travaille aussi sur... comment on pourrait faire évoluer, qu'est-ce qu'on pourrait faire d'autre,... Donc le directoire se réunit... je veux pas dire qu'on se réunit souvent hein. De toute façon c'est l'inspecteur, c'est lui qui doit le réunir hein. Moi je fais les comptes-rendu mais c'est lui qui doit le réunir. L'année dernière on en a fait deux, je crois que cette année on en fera qu'une seule, peut-être deux, peut-être. Souvent on en fait un en janvier parce qu'on a les fonds à répartir donc on attend déjà l'année que l'année scolaire soit mise en place et puis on voit un peu. [...] Et après souvent une vers le mois de juin mais on a du mal à la faire parce que alors là tout le monde est par monts et par vaux et puis ben oui mais si une réunion de bilan vous allez pas la faire en avril, c'est un peu tôt. Donc il faut bien la faire fin mai, début juin et malheureusement tout le monde a beaucoup d'activités alors on l'a faite l'an dernier mais vraiment... un petit peu trop rapidement j'allais dire, on a pas pris suffisamment de temps. Sinon ça se fait sans problème et c'est lui qui prend les... De toute façon si j'ai un problème c'est lui que je vais voir quoi, je vais dire il est responsable et il prend ses responsabilités.☐

M. TIWAQUE

•☐ Alors il y'a une équipe d'appui local qui est placée sous l'autorité du responsable de ZEP depuis 90... et quand le responsable de ZEP il en veut pas, ben il en veut pas quoi! Il réunit pas l'équipe d'appui local, donc il faut travailler en souterrain puis revenir par derrière [rires]. Les individus ont/ La conception qu'ils ont de la ZEP influe énormément sur le mode fonctionnement! C'est évident.☐

• « [Le responsable] préside le conseil de ZEP, ce que j'appelle l'équipe d'appui local, c'est ce qu'on... c'est l'ancienne appellation de 81, c'est le conseil de zone [rires]... »

• « Alors, il y en a sur l'organigramme qui sont prévus hein ? Il y a l'équipe d'appui local, donc du conseil de zone, donc qui fonctionne (silence) autrefois ça fonctionnait 3 ou 4 fois par an. On se rencontrait alors c'est ouvert, tout le monde ! Toutes les écoles, tous les collègues, les centres sociaux, tous les partenaires, la ville tout le monde ! C'était un groupe, il y avait 80 personnes qui voulaient se tenir informées de ce qui se passait et en réunion, 3 ou 4 fois par an, il y avait environ 50 personnes. Pendant une année où un IEN n'en voulait pas. Il disait : « Oh, ça sert strictement à rien, c'est de la parlote, ça sert à rien, pouh », on a jamais réuni. D'accord ? Donc cette année en début d'année, on en a refait un, on a repris contact, y'avait énormément, énormément de présence, présence de parents et à l'intérieur, on a défini des actions qui étaient menées, puis y'a des groupes de pilotage qui suivent et qui gèrent les actions, qui animent les actions, qui fonctionnent... »

« La 1^{ère} fois [que le directoire a été réuni], c'était pour préparer l'équipe de pilotage, cette année hein ! Je parle de cette année, on s'est réuni. La 2^{ème} fois, c'était pour voir quel contenu on allait donner au stage REP de l'an prochain. [...] On s'est réuni aussi sur la liaison école-collège, comment l'évaluer au sein d'actions autre qu'une visite [silence], pour finir, on s'est réuni à une visite dans chaque collège. On va se voir ici, coup de téléphone etc., là, on s'était réuni ici, on va se voir sans avoir préparé la rencontre, c'est l'accueil des PLC2. [...] Et puis on va en profiter, donc, tout ça, on va se voir un petit peu, c'est pour préparer la visite [des membres du groupe de pilotage]. Donc on se sera vu 7 fois. »

M. URTEAU

« [Relance, car on a surtout parlé de groupes thématiques] Quels sont les groupes qui se réunissent au niveau du REP ? »

– [Silence]. Les groupes, qu'est-ce que vous entendez par groupe ?

– Humm.

– Ben les enseignants CM2-6ème par exemple, c'est un groupe ça ?

– Ça peut. Est-ce qu'il y a des groupes...

– Ah, groupe de pilotage. Principal, principal-adjoint et moi, je vous dis chaque semaine. Moi avec une brochette de profs, du collège, les jeudis, les jeudis matin. »

«☐ Est-ce que vous avez quelque chose qui ressemble à un groupe de pilotage élargi ?

– Alors là, oui, on a ce qu'on appelle le directoire, oui c'est un groupe de pilotage élargi plutôt que... Donc là on se voit à peu près une fois par trimestre, on aimerait plus mais bon c'est toujours le même problème : ou alors on fait ça pendant la journée de classe et les gens du primaire en sont exclus et les gens du collège ne participent que s'ils ont pas cours, ou alors on fait ça le soir ou le mercredi ... quand c'est possible parce que le collègue, il travaille. Alors là on a outre le principal, principal-adjoint, le... CPE, le documentaliste,... on a les profs d'EPS, prof de techno, prof de français, prof d'anglais, deux profs de français. Ça fait une douzaine de personnes.

[...] ce qu'il aurait fallu c'est que l'animateur REP fasse partie de cette réunion. Donc là on de temps en temps il y a le directeur... de l'école maternelle, quand il peut se dégager.

– Justement, vous parlez de quoi pendant ces réunions ?

– Oh, c'est à la fois revoir le contrat de réussite, faire un petit peu le point des actions, à partir des fiches-actions. Quelles sont les difficultés de mise en application. Est-ce que il y a des fiches-actions qui n'ont pas démarré... On essaie de savoir pourquoi, on essaie de savoir si ça n'est que retardé ... On évoque aussi les problèmes de ben de la gestion de la violence. Là récemment je leur ai présenté ce que c'était le RASED parce qu'ils ne connaissaient pas, ils ont trouvé que c'était génial, ils voudraient la même chose. Ils ont la même chose, ça s'appelle pas comme ça. On s'aperçoit là qu'il y a un manque de communication au sein du collège, bon. Alors de quoi on parle encore ? On va discuter de la présentation de certains projets, comme l'histoire de la classe de découverte la classe de sixième en question, voir quelle est le... quels sont les... les incontournables, quels sont les écueils à éviter ... [silence]

Alors les conseils de zone, on en refait un généralement sur les jours de pré-rentree, on en fait un en fin d'année et on essaie d'en faire un mercredi matin tandis qu'au collège ils banalisent et que nous prenons sur nos temps d'animation de l'année, avec l'accord de l'inspecteur.☐

• «☐Le groupe de pilotage...

– Des fois on est trois, des fois on est quatre... avec le documentaliste, il est invité.

- Alors là on a beaucoup travaillé suite à l'éval/ à l'évaluation qui a été faite de notre contrat de réussite, on a beaucoup travaillé à rendre le contrat beaucoup plus lisible et beaucoup plus/ beaucoup moins éparpillé. Donc on a essayé de faire un travail de recentrage et puis voir comment comment présenter ça aux collègues pour qu'ils n'aient pas l'impression de que c'était le patron qui imposait ses trucs quoi.☐

M. VEGARI

• ☒ De toute façon on avait essayé de mettre en place vraiment des groupes du REP avec l'ensemble des directeurs, bon on sait que nous on est en retard... mettons à 17H30, certains sont encore en train de gérer les problèmes de leurs écoles. Donc c'est très difficile pour eux. Il y a même des directeurs d'école qui n'ont pas de décharge. [...].

- Alors du coup le groupe de pilotage ne fonctionne pas ?

- On le fait deux fois dans l'année mais on a un groupe de pilotage restreint qui est fait par le responsable, l'IEN et le coordonnateur. Lui il fonctionne régulièrement. Très régulièrement on se voit tous les deux mois, en séminaire pour travailler, vraiment là-dessus mais les autres réunions sont plus fréquentes. Parfois ce sont des réunions en passant, parce que par exemple ce matin l'IEN sera dans l'établissement, le principal va le rencontrer donc ça permet de recueillir, de bloquer des choses. Là aussi il faut savoir que l'IEN est aussi responsable d'un REP du secteur. ☒

Annexe 5. Les réunions et les échanges

Extraits d'entretiens évoquant les réunions et les types d'échange qu'on y observe, relevé pour tous les entretiens.

M. ESSEBERG

«☐ Est-ce qu'il y a des échanges sur les innovations ou?

– Non.

– ...?

– Non. Je suis sûr que non. Parce que je suis sûr que nos collègues de primaires n'enseigneraient plus/ ne se fatigueraient plus à faire certaines leçons de grammaire s'ils savaient ce qu'on fait en 6ème [rires]. Mais ça on en a jamais parlé, en revanche peut-être que ce qu'on pourrait faire, parce que là, en français...☐

M. ESTIAGE

«☐ Est-ce qu'il y a des échanges ...

– On a des échanges très très pointus sur...Parce qu'en fait nous on fonctionne par fiche-action, et donc on a des choses très pointues sur ce qui... On a des visions différentes pour certains mais on ne bloque pas sur une vision ou sur une autre. De toute façon on peut pas bloquer, on a pas les moyens de bloquer sur une vision ou sur une autre, la personne qui risquerait de bloquer ce sera l'inspecteur qui est pas là, et puis si elle [la personne] bloquait de toute façon il y aurait une frustration d'un côté ou d'un autre mais [...] je sais pas si c'est de toute façon judicieux.☐

M. HEMEN

«☐ Est-ce qu'il y avait des échanges là-dessus ?

– Non. Non. Non parce que le... [Silence] Oui, enfin des échanges il pouvait y en avoir mais je vais dire des échanges... quand vous dites qu'il y a échange il y a discussion entre deux personnes ? Hein il y en a un qui parle, l'autre qui écoute et inversement il y en a un

qui parle et l'autre qui écoute. Pour moi c'est ça l'échange... Oui, mais non.▣

M. IMONÉE

«▣ Pendant le directoire il y a toujours un problème. Je pense que nous sur le terrain maintenant on se connaît bien, moi je commence... certains fonctionnements des écoles, de certains collègues, comment ils travaillent avec leurs élèves, c'est pareil au collège. Par contre, quand on est en réunion de directoire avec l'IEN donc déjà là un directeur qui dirait que "ce truc-là c'est complètement idiot, il faut pas le faire", ne le dira pas du tout. Il pense à l'IEN. Inversement, si le discours est très virulent sur le terrain par exemple pour les familles, enfin pour les actions menées avec les familles, en directoire c'est juste : "Nous avons besoin de relancer l'action, nous avons besoin de..." Alors que sur le terrain ce n'est pas du tout ce qu'ils me disent, non plus. Dès qu'il y a la présence de la hiérarchie, de toute façon je suis assez sceptique, et surtout non, dans le second degré non, que le principal soit là ou pas, quand ils ont envie de le dire ils le disent, et puis ils risquent rien. C'est pas leur inspecteur. Alors alors que dans le premier degré c'est... c'est très fort.

– Donc on discute très peu de pédagogie dans ces réunions-là.

– C'est beaucoup plus dans les réunions que j'organise toute seule le soir avec les collègues.▣

M. LESAGE

«▣ Est-ce que dans ces réunions de conseil de zone, est-ce qu'il y a des échanges ?

– Oui oui, il y a des échanges quand même à ce niveau-là en fait, mais c'est pas le... c'est surtout des échanges je dirai... où on va parler un peu de nos actions, c'est tout. Mais c'est c'est vrai aussi que, comme je vous disais par exemple, tout le monde ne sait pas qui fait quoi. Par contre en conseil de zone, quand on fait des bilans en début d'année ou en fin d'année, là oui on part de toutes actions du listing, il y a des profs de collège, il y a des instits et puis on dit : "Ben voilà, tiens il y a telle chose etc", tout ça on fait, ouais mais là oui, à ce moment-là peut-être plus à ce niveau-là.▣

M. ORTIGE

• «▣ Pff des échanges pédagogiques ? Des échanges de fonctionnement certainement. Par exemple pour la mise en place... mais c'est toujours autour des fiches actions du contrat de réussite. Et chaque équipe pédagogique est maître, il ne faut surtout pas que l'on

donne l'impression en groupe de pilotage de donner des... des façons de faire.

– Hum hum.

– Il y a des directives où tout le monde était d'accord puisque ça a été élaboré par la masse de l'équipe, le contrat de réussite n'est pas un contrat qui a été pondu par une seule personne, il a fallu y travailler longtemps, confronter, corriger amender. Et chacune des fiches-actions a été faite par les équipes de terrain. Partant de là on m'a demandé d'aller réexpliquer quand l'équipe bougeait. Dans une école on m'a demandé d'aller réexpliquer, on a fait un conseil d'école spécial pour expliquer les fiches-actions. Parce qu'elles étaient tellement confuses au départ et avec tellement d'ambition qu'ils avaient peur de ne pas pouvoir répondre à la demande. Or ce qu'on avait décliné c'était toutes les pistes qui qu'on aurait pu aborder, les moyens qu'on aurait pu aborder, mais c'était pas nécessairement aborder la totalité de ces moyens. Alors là où il peut y avoir, pour répondre à la question, des confrontations d'ordre pédagogique, c'est un échange sur les moyens locaux de l'école de mettre en place une fiche-action. Comme par exemple tout à l'heure j'ai pris l'éducation à la citoyenneté ☐ des conseils d'école d'un côté des chartes d'un autre côté, des choses novatrices où chacun reste maître dans son domaine. Là où il y a échange, c'est lorsque par exemple ils nous parlent de leur manière d'améliorer l'écrit, et chaque école là-encore a sa liberté. Certaines font de la correspondance scolaire, deux écoles publient un journal périodique qui est d'une ou deux fois par trimestre où tous les travaux d'élèves sont tapés à l'ordinateur,...

– Mais il n'y a pas d'échange de : "Tu devrais faire ça comme ça ou faire ça comme ça".

– Par contre je sais depuis le temps, parce que j'ai deux directeurs d'école maternelle qui font un un boulot que j'estime énormément, A. et B. s'échangent constamment les idées... Ils ne se pompent pas les idées, mais ils s'échangent la manière de procéder. Et là c'est vraiment de l'école maternelle formatrice. ☐

• ☐ Ce qui me déplaît aussi c'est qu'on ne réunit plus les coordos tous ensemble sur simplement des journées presque d'information mais informelles, là il y a c'est trop ciblé aujourd'hui. On réunit pour nous informer des choses qui pourraient être dites d'ailleurs par un courrier mais c'est plus vraiment la convivialité des coordos qui pouvaient faire part de leurs malheurs dans leur petit coin et puis leur esprit révolutionnaire se réveiller un peu.

- Vous avez connu ça à quelle occasion ?

- Ah ben du temps de C. et D. À partir de 95, 95 on avait des réunions décentralisées, une fois à Y., une fois à Z., et on ne réunissait peut être pas/ si les 26 coordos du Pas-de-Calais étaient réunis, mais dans des collèges toujours différents et avec un ordre du jour qui était un ordre du jour très très léger mais après sur lesquels on débordait énormément. Et parfois on y invitait/ étaient invités les principaux d'établissement qui étaient responsables de ZEP ou les IEN qui étaient responsables de ZEP.

– Mais alors c'est réunions il y avait juste les coordos ?

- Il y avait des réunions coordos et puis ça devenait très dangereux, on les a supprimées.
- J'étais en train de me dire que... je suppose que la fois où vous avez imposé un veto sur l'emploi du temps ça a dû...
- Ah ben ça a été très clair à Y., ils voulaient... C'était E. qui voulait absolument... qui était le porte-parole de M. C. et de M. D., il voulait que l'on détaille nos 18H de manière précise. Alors on s'est d'abord largement expliqués, des commissions, on s'est réunis, des rapporteurs ont eu lieu et puis tout à la fin, au nom de mes camarades je leur ai dit que si jamais il y avait l'obligation pour nous de faire un compte-rendu de l'occupation de nos 18H, en cas de dépassement 1., seraient-ils payés ? En cas de non-dépassement comment aurait-on récupéré des heures non faites ? Faudrait-il travailler le temps des vacances ? Dans ces conditions les 24 coordonnateurs du Pas-de-Calais présents donneront massivement leur démission.
- Ils ont réagi comment ?
- Ben ça été une fin de non-recevoir c'est tout, tout à été arrêté.☒

M. SIMENO

- ☒ Le collègue lui étant relativement riche puisque c'est le Conseil général et non pas la commune qui participe... nous laisse toucher un peu à cette somme. C'est-à-dire que quand on fait une action, il en prend sa part. Je vais finir d'abord. Au milieu de ça on a le Conseil général qui donne, nous c'est 30000F, une somme de 30000F pour le fonctionnement du REP, dont je suis responsable et que la gestionnaire gère mais uniquement juridiquement.
- Et c'est vous qui décidez...?
- C'est... Enfin, c'est moi, c'est le groupe de pilotage, on décide. De toute façon, 30000F ça va très très vite.☒
- ☒ Oui, quand je suis arrivé c'était comme ça, alors en plus ils étaient à trois parce qu'il y avait un inspecteur des écoles maternelles, il y avait 33000F, je m'en souviendrai toujours. Ben 33000 ça tombait bien, ils étaient à trois. La première réunion ça se passe très mal. Je provoque une assemblée générale, donc j'avais tous les instituteurs et les partenaires, eux trois, et W. et X., les inspecteurs d'académie descendaient. L'inspecteur prend la parole, il dit : "C'est pas difficile, il dit, pour les REP il y a 33000F, on donne 11000F là, 11000F là, 11000F là." L'inspecteur [d'académie] est venu prendre la parole, il dit : "Vous voyez Messieurs, Dames, c'est exactement ce qu'il ne faut pas faire." C'était clair. [Il tape sur la table pour signifier le mécontentement des pilotes et siffle pour imiter le départ des pilotes locaux]. "Les 33000F c'est pour le projet de zone." [insiste sur le dernier mot].☒

M. TENON

«Je vous ai beaucoup parlé de la liaison CM2-6ème, mais si je vous parle mais finalement même dans notre c'est pas toujours facile non plus, c'est la liaison maternelle-grands/CP. Même avec les cycles c'est difficile parce que elle se fait effectivement en temps de réunion mais on aimerait davantage qu'elle se fasse sur le plan pédagogique, par exemple sur une démarche d'apprentissage de la lecture qui soit vraiment effective sur un cycle et pas seulement sur deux classes qui travaillent l'une après l'autre, mais vraiment essayer de travailler sur une réflexion autour de : "Comment apprendre à lire à un enfant de trois ans ?" "Et moi je fais quoi?" "Et comment on fait pour prendre en compte l'enfant?" Bon ça c'est pas vraiment encore fait donc il y a encore du travail. Je vous dit pas que la liaison enfin, la liaison physique elle est faite, je veux dire, ils se rencontrent, ils discutent, tout ça. Mais il faudrait... encore aller plus loin. »

Annexe 6. Documents illustrant le pilotage académique

- **Composition du groupe de pilotage**
- **Synthèse de stage coordonnateurs (octobre 2001)**
- **Liste des personnes ressource en français**

**Document de synthèse, stage coordonnateurs du 1/10 au 5/10/2001
BILAN DES CONTRATS DE REUSSITE**

Quelques éléments à partir de l'étude d'un contrat et d'une fiche action

Remarques préalables

- 1) De la difficulté d'évaluer :
 - les critères d'évaluation n'ont pas été pensés et prévus au moment de la rédaction du contrat,
 - on attend un bilan global et non une succession d'évaluations d'actions.
- 2) Intérêts : le bilan est une aide pour le REP :
 - c'est un travail prospectif en vue de l'élaboration d'un prochain projet,
 - c'est une évaluation formative qui doit permettre de faire le point et de réorienter le projet si besoin est.

Question posées

Quelle cohérence ?

- entre les constats, le diagnostic, les priorités choisies ou objectifs à atteindre (chiffrés ?) et les actions ?

Quelle pertinence ?

- dans le choix des indicateurs : que faudrait-il pour qu'ils deviennent pertinents ? Quels sont les indicateurs qui manquent ? Quels sont ceux qui sont inutiles ou inutilisés ?
- dans le choix des priorités ?
- dans le choix des actions ?

Rapports des groupes de travail. Synthèse : lignes directrices et points forts

Avant d'évaluer

- définir les acteurs de l'évaluation : l'évaluation n'est pas un contrôle mais un outil : c'est une auto-évaluation collective, formative et prospective,
- construire le processus interne et externe de l'évaluation : nécessité d'un cadrage de l'institution pour assurer une certaine cohérence pour l'ensemble des réseaux, en même temps ce cadrage doit laisser une marge de liberté, garder une certaine souplesse pour coller aux réalités du terrain et pouvoir tenir compte du regard de chacun,
- fixer un calendrier.

Qui évalue ?

Le bilan ne peut être le fait que d'une seule personne, c'est un « groupe » qui évalue et qui peut être :

- le directoire restreint,
- le directoire élargi,
- le directoire élargi auquel on associe des groupes de travail : enseignants, partenaires...

Il est important de pouvoir tenir compte du regard de chacun.

Le document devant être co-signé avant transmission à l'institution.

Formes de l'évaluation

- l'évaluation doit s'appuyer à la fois sur des chiffres et sur du ressenti, elle doit être plurielle,
- il ne s'agit pas de tout analyser (notamment toutes les actions) mais de cerner des priorités, de porter un regard sur 2 ou 3 points qui paraissent pertinents et de mesurer la cohérence du dispositif. Le bilan devrait comprendre :
 - un état des lieux : où en est -on aujourd'hui au regard des résultats et des parcours scolaires ?
 - l'évaluation de l'aspect/vie réseau : le pilotage : existence d'un directoire, ses activités, existence d'un conseil de zone : fréquence des réunions... Accueil des nouveaux enseignants, accueil des PLC2. La continuité : liaisons inter-degré, travail en équipe, temps de concertation, stages inter-catégoriel... Réseau élargi : forte demande de rencontres des coordonnateurs par bassin,
 - l'évaluation de la gestion des ressources humaines, l'utilisation des moyens humains et financiers (utilisation des animateurs REP, activités demandées au coordonnateur...)
 - l'évaluation de l'aspect contractuel (en quoi le contrat a-t-il été respecté par les signataires et l'institution ?)

Quels indicateurs ?

- nationaux (/existence d'une référence nationale): scores évaluations nationales, taux d'accès 6è-2è, ... : quels sont les indicateurs pertinents ?
- locaux : spécifiques au terrain, ils sont à créer :
 - ex : indicateurs de suivi, de santé, de violence, implication des acteurs, travail d'équipe, capacité d'innovation, partenariats.

PERSONNES RESSOURCES LETTRES
DOMAINES D'INTERVENTION.

**Objectif général : donner du sens à l'enseignement du Français
et maintenir les exigences en REP**

DOMAINES D'INTERVENTION	FORMES D'AIDE POSSIBLES
Les séquences didactiques	Analyser un exemple de séquence pour en dégager les principes de la démarche didactique
	Aider à construire une séquence
	Situer la place du travail sur la langue dans la séquence
	Aider à définir des objectifs pour une séance ou une séquence
	Aider à limiter une séquence dans le temps
Les contenus et les activités	Aider à bâtir une progression annuelle
	Comment aider les élèves à entrer dans les textes littéraires
	Comment varier les supports de lecture
	Comment pratiquer la lecture longue
	Comment mener un travail d'écriture longue
	Comment mener l'apprentissage de l'orthographe
	Comment bâtir un cours de grammaire
Comment mener un travail sur l'image	
L'accompagnement des équipes	Comment mener l'apprentissage de l'oral et l'évaluer
	Aider à travailler en équipe et à bâtir un projet disciplinaire
	Aider à bâtir une progression « verticale », de la sixième à la troisième
	Aider à analyser les résultats des évaluations et à les exploiter
	Aider à mettre en place des dispositifs d'aide aux élèves
La liaison inter cycles	Aider à travailler avec d'autres disciplines, dans le cadre des parcours diversifiés et des travaux croisés, dans la perspective des itinéraires de découverte
	Aider à l'élaboration de projets communs avec le premier degré
L'accompagnement des personnes	Aider à la mise en place de liaisons 3 ^{ème} / Seconde (lycée, LP)
	Faire des visites conseils dans les classes, aux enseignants volontaires, en particulier aux néotitulaires et aux contractuels
Le bilan du contrat de réussite	Aider à l'évaluation des fiches actions proposées par les professeurs de Lettres.

LISTE DES SIGLES

- CEFISEM	Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
- CPFE	Conseiller en Plan de Formation continue d'Établissement
- CEL	Contrat Éducatif Local
- DSQ	Développement Social des Quartiers
- EPLE	Etablissement Public Local d'Enseignement
- IA	Inspection Académique
- ICOTEP	Informateur COMMun pour un Tableau de bord pour l'Education Prioritaire
- IEN	Inspecteur de l'Éducation Nationale
- IPR	Inspecteur Pédagogique Régional
- ISS	Indemnités de Sujétion Spéciale
- IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- MIREP	Maître Intervenant en REP
- PAE	Projet d'Action Éducative
- PEGC	Professeur d'Enseignement Général de Collège
- PE2	étudiant Professeur d'École à IUFM en 2ème année
- PLC2	étudiant Professeur de Lycée-Collège à IUFM en 2ème année
- RASED	Réseau d'Aide et de Soutien aux Enfants en Difficulté
- REP	Réseau d'Éducation Prioritaire
- SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
- ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire