

EXPERIMENTATION « PILOTAGE CONCERTÉ 1^{er}/2^d DEGRÉS D'UN RESEAU DU SOCLE, TOULON »

Frédérique Cauchi-Bianchi et Patrice Lemoine

BILAN 2012-2013

Au terme de deux années d'expérimentation, de vrais effets sont observables, non encore mesurables par les indicateurs chiffrés au niveau des résultats des élèves dans la mesure où la première cohorte évaluable nécessite a minima 4 années pour atteindre une évaluation nationale actuellement en place, mais par des indicateurs qualitatifs au niveau des unités d'enseignement, de la classe et des pratiques de classe. Les effets sur les professionnels engagés à tous les niveaux de l'expérimentation sont eux-aussi mesurables qualitativement dans la mesure où cette action a engagé un véritable développement professionnel de ses acteurs, que des visites officielles (Recteur, IGEN, IGAENR, DASEN, IA-IPR) ont permis de vérifier et de consolider.

Le bilan qui suit cherche à rendre compte de ce qu'il est aujourd'hui possible d'analyser comme les conséquences d'un véritable pilotage concerté 1er et 2d degrés. En effet, tout ce qui a été engagé est né des travaux du conseil de réseau. Tout ce qui s'engage dans les unités d'enseignement est piloté de manière concertée soit par les inspecteurs des deux degrés concernant le pilotage des enseignements, soit par les chefs d'établissements et les inspecteurs, ou les chefs d'établissements et les directeurs, concernant le management des équipes et le pilotage des unités d'enseignement, en lien avec les inspecteurs initiateurs et le collège des IA-IPR. Antérieurement à ce projet de réseau élargi, plusieurs actions innovantes existaient dans la circonscription et l'ancien réseau ambition réussite : elles ont été partagées et ont pu irriguer d'autres territoires que ceux desquels elles étaient nées, se transformer et s'enrichir en fonction des nouveaux contextes et des échanges.

Après avoir décrit et analysé les conditions de ce pilotage concerté, nous présenterons et analyserons ses résultats. Ainsi seront présentés et analysés les différentes initiatives du réseau du socle, les conclusions partagées auxquelles elles ont mené et les choix qui en ont résulté en fonction des métiers et des situations singulières des unités d'enseignement. A chaque fois, nous ferons le point sur les résultats observés et nous avancerons des conclusions systémiques qui permettront de penser le transfert de l'expérimentation. Un dernier temps de cet écrit dessinera les pistes envisagées pour aller plus loin en 2013-2014.

Différents documents seront annexés à ce bilan : il s'agit soit de notes officielles, soit de comptes rendus et analyses, soit de fiches "Expérithèque" des actions innovantes indexées dans la bibliothèque nationale des expérimentations.

Rappel du cadre général

Durée prévue : septembre 2011- septembre 2014 *a minima*

Ecoles – Etablissements :

Les 32 écoles de la circonscription de Toulon II et les 5 collèges de secteur

Site : <http://www.ac-nice.fr/pasi/articles.php?lng=fr&pg=147>

Référents de l'action :

Frédérique Cauchi-Bianchi et Patrice Lemoine

frederique.cauchi-bianchi@ac-nice.fr ; patrice.lemoine@ac-strasbourg.fr

Equipe engagée :

Frédérique Cauchi-Bianchi, IA-IPR, Michel Desault, principal ; Didier Delozanne, principal ; Virginie Eymery, directrice ; Jean-Philippe Féraud, directeur ; Eric Krings, principal ; Patrice Lemoine, IEN ; Daniel Madie, directeur ; Serge Massaferrero, directeur ; Michel Migliaccio, directeur ; Robert Portal, principal ; Robert Richtarch, directeur ; Danielle Saudino, principale ; Christine Thomas, directrice ; François Vial, directeur.

Descriptif et résumé de l'action :

Un réseau du socle commun, constitué des écoles d'une circonscription et des collèges afférents, est mis en œuvre. Il est piloté par un conseil dans lequel se réunissent directeurs, principaux, IEN de la circonscription et IA-IPR référent du BEF. Ce conseil élabore un diagnostic des besoins et ressources, et partage les initiatives innovantes propres à favoriser la réussite des élèves pour l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun et le développement professionnel de tous les acteurs de la communauté éducative du réseau.

Public concerné :

Tous les élèves du territoire soit environ 7500 élèves.

Les enseignants des écoles et des collèges du territoire (soit environ 550 professeurs)

Objectifs poursuivis :

1. Développer le pilotage et l'exigence pédagogiques de proximité pour améliorer les résultats des élèves de 2 à 16 ans en exploitant tous les leviers disponibles (évaluation, formation, accompagnement, organisation, management) et en favorisant le travail en réseau de manière à créer des ressources nouvelles et à diffuser les bonnes pratiques.
2. Analyser les pratiques nouvelles et mesurer les écarts dans une démarche de recherche et développement
3. Analyser les modalités de ce pilotage expérimental : étudier les résultats, définir les conditions de réussite, proposer des recommandations pour une organisation administrative et pédagogique, préconiser la composition de l'équipe de pilotage et les formes de management.

Conditions de départ :

- Le projet associe des écoles maternelles (16, dont 5 en Eclair), des écoles élémentaires (16, dont 6 en Eclair) et des collèges (5, dont 1 en Eclair). Au total, une circonscription et 5 collèges, donc 7500 élèves environ.
- Les écoles fonctionnent dans le cadre réglementaire ordinaire (Conseil des Maîtres, Conseil d'Ecole, comptes rendus à l'autorité hiérarchique sur les plans pédagogique et organisationnel).
- Les collèges fonctionnent dans le cadre réglementaire ordinaire (Conseil d'administration, Conseil pédagogique, comptes rendus à l'autorité hiérarchique sur les plans pédagogique et organisationnel).

A. Une expérimentation de pilotage concerté

Le réseau du socle est donc piloté par un conseil au sein duquel se réunissent directeurs, principaux, IEN de la circonscription et IA-IPR référent du BEF. Ce conseil avait pour mission d'élaborer un diagnostic des besoins et ressources, de partager les initiatives innovantes propres à favoriser la réussite des élèves et de contribuer au développement professionnel de tous les acteurs de la communauté éducative du réseau dans le but d'améliorer la réussite de tous les élèves du territoire. Il s'agit d'une organisation stratégiquement conçue pour que l'encadrement soit engagé au premier chef dans l'expérimentation par sa position clé dans le conseil de réseau.

1. Les conditions d'un pilotage concerté

Les inspecteurs initiateurs du projet avaient proposé aux Principaux des 5 collèges et à 8 Directeurs d'écoles (choisis en fonction des structures représentatives : maternelle, élémentaire, Education Prioritaire, taille des écoles) de s'engager dans l'expérimentation d'un pilotage concerté Premier/Second Degrés au service d'une mise en œuvre efficiente du parcours personnalisé de chaque élève.

A travers des entretiens individuels et après avoir reçu l'autorisation du Recteur pour développer cette expérimentation, les deux inspecteurs ont conduit des échanges avec chaque responsable en centrant le dialogue sur :

- la nécessité de sortir de l'isolement pour chaque responsable d'unité éducative, et de partager questionnements et initiatives,
- la nécessité d'étendre la responsabilité de chacun au-delà de sa seule structure, donc d'associer écoles et collèges au sein d'un ensemble plus large cohérent avec la scolarité obligatoire, le socle commun et un enseignement par compétences,
- le besoin des acteurs – responsables d'UE, professeurs, personnels non enseignants – de professionnaliser analyses et pratiques dans une perspective d'autonomie accrue,
- la dimension innovante d'une expérimentation validée par le niveau académique, et l'émulation qui en découle,
- le caractère mobilisateur d'un projet relevant d'un départ vers une "*terra incognita*",
- la dimension contraignante de s'engager personnellement et dans la durée.

Le conseil de réseau s'est réuni mensuellement, en tenant compte au mieux des temps de décharge des directeurs. Chacun des membres du conseil de réseau a été personnellement présent¹ dans la mesure où le groupe avait accepté le principe de la non-délégation. L'accompagnement par Romuald Normand, enseignant chercheur à l'Institut Français de l'Éducation, et par François Muller du DRDIE a été continu. Deux journées de travail par an pour le conseil de réseau avec Romuald Normand, une journée de travail en 2012-2013 avec François Muller. Les inspecteurs initiateurs du projet ont bénéficié autant que de besoin de leur analyse externe et de leurs apports ; ils ont veillé à toujours partager les analyses et observations faites par F Muller avec l'ensemble du groupe.

2. Quels principes de travail et de management pouvons-nous dégager ?

Pour réfléchir en profondeur et expérimenter les propositions dans un climat de confiance, la reconnaissance de l'égale importance des niveaux et des responsables est apparue fondamentale, tout en respectant les statuts et les structures.

Un tel projet, fédérant un grand nombre d'acteurs aux responsabilités différentes impliquait de fixer les avancées. Dans ce but, il a été nécessaire de parvenir à des modalités pérennes de travail commun entre les inspecteurs, les chefs d'établissement et les directeurs : on soulignera que la présence effective, non représentée, de chacun des acteurs à chaque réunion programmée en commun a été une règle déterminante. Ce principe n'a pas posé de problème de mise en œuvre.

¹ A l'exception de l'un d'entre eux pour qui cet engagement s'est avéré très rapidement intenable.

Puisqu'il s'agissait de développer des actions nécessaires aux besoins singuliers des Unités Educatives ou aux besoins collectifs repérés, nous avons considéré que le pilotage devait être concerté et que l'autonomie et l'initiative devaient être partagées et collectives.

Ajoutons que la question de la reconnaissance passe aussi par la conscience "*d'être à vue*", de se savoir attendu, non pas au sens d'être attendu "*au tournant*", mais au sens d'être attendu parce que ce travail a de la valeur et que l'institution en attend beaucoup. Il est donc certainement important de montrer cette attention, d'exprimer en temps réel les réussites, de rendre compte des retours dont on est destinataire, de mettre en avant chacun en qualité de membre du conseil de réseau, mais aussi en qualité de représentant autorisé de ce conseil. En effet, chacun a autorité pour parler au nom de tous, ce qui développe le sentiment de responsabilité et joue, à l'évidence, un rôle dans la restauration de la confiance et du pouvoir d'agir sur le réel.

Pour engager un développement professionnel continu des personnels d'encadrement, nous avons donc :

- **proposé la constitution d'un réseau de personnels d'encadrement des deux degrés, de l'école maternelle au secondaire ;**
- **fait vivre ce réseau dans le territoire, en lien avec les cadres de l'académie ;**
- **connecté ce réseau à l'ensemble des partenaires internes au système éducatif et avec la recherche ;**
- **proposé un agenda commun qui fixe les temps de travail commun en présentiel ;**
- **reconnu et encouragé la plus grande autonomie d'action dans les unités d'enseignement pilotées par les principaux et les directeurs ;**
- **associé et engagé chacun à parler au nom de tous au sein du réseau.**

3. Stratégies pour développer l'engagement et la coopération au sein du réseau

Pour consolider la reconnaissance de l'égale importance des niveaux et des responsables, nous avons impliqué différents acteurs des deux degrés et de différents métiers lors des événements auxquels cette expérimentation a été associée. Ainsi, l'action a été présentée

- par les deux inspecteurs initiateurs à l'ESEN,
- par l'IEN et une directrice de maternelle lors d'un séminaire national des Cardie à Paris,
- par une délégation constituée de chefs d'établissement, de directeurs et des inspecteurs lors des journées 2013 de l'Innovation.
- Une cérémonie académique à l'occasion du Prix du Public de l'Innovation 2013 a permis à chacun des membres du conseil de réseau d'être félicité par Mme le Recteur Claire Lovisi pour son engagement dans cette action.

Parce qu'il était nécessaire d'œuvrer dans la continuité malgré les contraintes importantes et de nature différente des acteurs du réseau, nous avons rendu mensuelle la réunion du conseil.

Parallèlement, nous avons très vite créé un groupe sur le réseau RESPIRE pour disposer d'un outil fédérateur à distance et prendre appui sur un espace numérique personnalisé de communication et de mutualisation. L'objectif était aussi de pouvoir déposer les traces des actions et des réunions, pour conserver les productions, et pour fixer les avancées.

Pour communiquer nos avancées au sein des Unités Educatives, mais aussi pour prendre conscience nous-mêmes de nos progrès et de nos forces, nous avons élaboré un "flyer" de présentation de notre réseau et nous avons élaboré un sociogramme de notre système. Ces actions ont permis aux acteurs de formuler, donc de penser, la réalité du réseau que nous formons. Les liens professionnels sont aujourd'hui suffisamment puissants pour que l'un ou l'autre d'entre nous, en fonction des situations et des besoins, s'autorise à entrer en dialogue et en travail avec n'importe lequel des acteurs ou des

interlocuteurs du réseau, sans que les questions de statuts et de hiérarchie soient envisagées comme obstacles. (cf. [Annexe 1](#))

Pour développer des actions nécessaires aux besoins singuliers des Unités Educatives, ou aux besoins collectifs repérés, le fonctionnement du conseil de réseau a installé la confiance nécessaire pour que des initiatives naissent. Dressons les principales réalisations, qui sont aussi les plus visibles (*car beaucoup des réalisations de ce réseau relève de l'évolution des relations professionnelles, du respect, de l'estime, de la volonté de réfléchir et partager des problématiques professionnelles, mais aussi des valeurs, des convictions en marche, des styles professionnels en évolution par le simple fait de la coopération, toutes transformations qui nécessiteraient des investigations complexes pour être décrites finement et expliquées*) :

- une demande collective de formation des PLC par champ disciplinaire pour l'enseignement par compétences
- la mutualisation des analyses et des effets des différentes innovations déjà engagées : ainsi les nouveaux rythmes en 6e du collège La Marquissanne se sont étendus aux 6^{ème} et 5^{ème} du collège Pagnol, l'expérience de classes par compétences a été reprise au collège Peiresc, l'expérience Favre va pouvoir se développer dans certaines écoles, tandis que le travail avec le Pr Delage débute au collège Pagnol et au collège La Marquissanne en 2013-2014.
- les résultats des enquêtes ont été partagés dans les écoles par les directeurs impliqués dans le conseil de réseau et dans les collèges par les principaux qui l'ont souhaité, différentes actions sont nées selon les équipes et selon les besoins.
- les coopérations entre PLC et PE sont facilitées par les principaux, l'IEN et les directeurs de sorte que de très nombreuses actions de liaison et de très nombreux travaux inter-degrés ont eu lieu dans les UE (cf. ci-dessous et annexes)
- Des logiques de territoires : des groupes de travail inter-degrés se sont créés autour de besoins et de champs interdisciplinaires à l'échelle "école(s)-collège".
- Des logiques thématiques : un groupe de travail inter-degré s'est créé sur le territoire toulonnais en Lettres. Il s'agit de réfléchir les compétences nécessaires à la lecture littéraire et la construction du sujet-lecteur.

Pour engager un développement professionnel continu des personnels d'encadrement, nous avons travaillé de façon régulière ensemble, à l'échelle du réseau, mais aussi avec François Muller, représentant le Département Recherche Développement Innovation Expérimentation, et Romuald Normand de l'Institut Français de l'Education.

Tout au long du projet, les inspecteurs initiateurs ont eu de nombreux entretiens avec François Muller, in situ ou à Paris.

Ajoutons que les temps de travail avec le sociologue Romuald Normand ont permis à tout le groupe d'entrer dans une réflexion approfondie concernant le *leadership*. Les pratiques d'enquêtes et d'analyses de ces enquêtes ont considérablement progressé et ont fait progresser notre capacité à interroger nos pratiques et le système. L'importance de la co-analyse a amplifié nos regards, sans que l'expertise spécifique ne soit plus jamais mise en doute.

4. Aperçu général du déroulement des travaux

Les sujets de travail commun ont d'abord été proposés par les inspecteurs initiateurs du projet sous une forme métaphorique. Ainsi le parcours de l'élève a-t-il été comparé à celui d'Ulysse dans le but de faire émerger les représentations concernant les sources et les causes de la difficulté scolaire. Puis les travaux ont porté sur des objets retenus des échanges et des travaux avec les accompagnateurs, et ont aussi porté sur l'analyse des différentes initiatives prises, quels qu'en soient les auteurs, au sein du conseil de réseau du socle :

- Enquêtes et analyses communes de ces enquêtes (élèves en 2011-2012, professionnels en 2012-2013)
- Analyse et explicitation du réseau (réseau du socle et sociogramme du conseil de réseau)
- Analyses collectives et individuelles sur les pratiques professionnelles de chacun
- Rencontres individuelles ou collectives avec des professionnels de différents horizons
- Créations de nouvelles formes de travail inter-degrés :

- Observations croisées de classes du 1^{er} et du 2^d degré par les inspecteurs initiateurs de l'action,
- Rencontres-formations inter degrés,
- Formation et accompagnement sur des objets choisis par les inspecteurs des deux degrés, que l'on peut assimiler à des conseils pédagogiques inter-degrés,
- Conseils pédagogiques inter-degrés sur des cibles singulières selon les collèges, par exemple sur l'ambition scolaire au collège La Marquisanne,
- Rencontres et échanges entre les professeurs des deux degrés concernant la discipline Lettres sur les conditions et les attendus des acquisitions en Français
- Choix d'actions dans chaque Unité d'enseignement, mise en œuvre, suivi et évaluation (interne et externe) de chaque action
- Pilotage concerté principaux-IA-IPR de disciplines (en fonction de besoins identifiés par les principaux, réunions-formation par les IA-IPR et leurs formateurs sur l'enseignement des compétences et la cohérence des pratiques de classe (Lettres, Histoire-Géographie, Anglais, Italien, Espagnol, Allemand, SVT, Physiques chimie, EIST),
- Pilotage concerté directeurs-IEN en fonction des questions vives apparues au cours de investigations du conseil de réseau et produisant des résonances singulières dans chaque Unité d'enseignement, ce qui est en soi une évolution importante localement puisque les relations professionnelles "ordinaires" entre IEN et directeurs sont habituellement descendantes (top-down), quel qu'en soit le style (bienveillant, autoritariste, expert...), et ont évolué vers une responsabilité mieux concertée (bottom-up), sans tomber dans la confusion des rôles

Nos conclusions:

La connaissance et la fréquentation régulière (une réunion de 3h tous les mois) permettent de dépasser les représentations sur les métiers et les degrés pour entrer dans une connaissance de la réalité des métiers, des connaissances et des compétences des professionnels.

Le travail commun, et régulier, augmenté du fait des situations d'exposition multiples au plan académique ou national, développe une reconnaissance du groupe et de chacun dans ce groupe.

L'accompagnement par des experts extérieurs permet de prendre de la distance pour examiner la systémie de groupe (travail sur la notion de réseau et sur la force que donne un réseau). Il permet aussi de prendre conscience de la valeur et de la portée de l'initiative.

Le travail du conseil de réseau porte avec régularité sur des sujets cernés et non spécifiques au contexte individuel des acteurs, ce qui permet le développement professionnel entre pairs : les regards, les lectures et les connaissances peuvent se partager dans la mesure où aucune individualité, aucune organisation, aucune unité d'enseignement n'est particulièrement en jeu. Le partage des connaissances et des analyses, le conflit sociocognitif et l'explicitation des manières d'appréhender l'objet de travail peuvent, dans ces conditions, opérer, qui contribuent au développement professionnel de tous les acteurs du conseil de réseau.

Le niveau de culture professionnelle des acteurs s'élève ; le sentiment de responsabilité de chacun des acteurs s'étend aux deux degrés (parcours de tous élèves, difficultés pour enseigner dans les deux types d'UE) ; le niveau de compétence professionnelle s'accroît (les réponses des différents membres du réseau aux questions de la mission d'inspection générale conduite par E Bizot et Y Cristofari en ont été un marqueur robuste).

Fonctionner en réseau permet de résoudre deux difficultés en "sortant par le haut" : réunir au sens fort du terme les deux acteurs de la scolarité obligatoire, et sortir de la séparation des deux ordres en passant par le sens partagé, en traitant ensemble une question traditionnellement et institutionnellement morcelée, voire clivée.

B. Les résultats de ce pilotage concerté

1. Enquête auprès des élèves

1.1. Conditions et résultats de l'enquête

Plus de 120 entretiens d'élèves ont été menés. Dans chaque unité d'enseignement représentée dans le conseil de réseau, 4 à 6 élèves par niveau choisis ont été l'objet d'entretiens de type compréhensif, à partir d'un photo-langage. Ces entretiens ont été collectifs pour ne pas placer les élèves dans une relation directe à l'adulte, sous l'impulsion d'un membre du conseil de réseau et sous l'observation d'un second membre du conseil. Les binômes d'interviewers n'appartenaient jamais à l'unité d'enseignement de l'élève pour permettre une parole libre et sincère.

D'après les élèves:

Ce qui favorise la réussite	Ce qui nuit à la réussite
<ul style="list-style-type: none">- Les professeurs qui considèrent le sujet dans sa singularité, ses compétences, ses difficultés- La valorisation des capacités individuelles- Le fait de savoir ce qui est attendu (« quand on sait ce qu'on attend de nous, on peut travailler, et on peut avoir de bonnes notes »)- La clarté et la compréhension des attentes (« les profs n'attendent pas la même chose », « on ne sait jamais ce qu'on doit faire », « on ne sait pas ce qu'on attend de nous »)<ul style="list-style-type: none">- La cohérence entre attentes et apprentissages (« avec Mme X ou M. Y, on sait ce qu'ils veulent, ils nous disent ce qu'ils attendent, donc on a de bonnes notes »)- L'activité dans la classe (« on a toujours quelque chose à faire », « on ne s'ennuie pas », « on réussit à comprendre »)- L'intérêt, le suivi familial (« Mes parents, ils veulent que je réussisse à l'école »)- Le sens de l'apprentissage- Le sens de la réussite scolaire (« je suis contente d'aller à l'école, j'apprends des choses intéressantes, et je pourrais devenir quelqu'un »)- La clarté et la disponibilité des moyens d'aides (« on peut être aidés pour nos devoirs », « si je ne comprends pas, le prof/maitre m'aide »)- L'ouverture et la tolérance manifestées par le professeur<ul style="list-style-type: none">- L'humour et la bienveillance chez le professeur- Le sentiment que l'enseignant est là pour eux, pour leur réussite, à leur écoute	<ul style="list-style-type: none">- <i>Un traitement toujours collectif et général</i> (« il nous met tous dans le même sac », « on est tous punis, même si on n'a rien fait »)- <i>La méconnaissance des capacités individuelles, et/ou la dévalorisation des capacités au bénéfice de la seule valorisation des connaissances acquises</i> (« le prof ne sait pas que je suis capable de faire..., il s'en fout »)- <i>Le cours magistral ou le cours faussement dialogué (sentiment d'exclusion pour les élèves, le prof parle seul, ou fait cours à quelques-uns)</i> (« il y a des profs qui parlent tout seuls », « les profs font leurs cours, si on ne comprend rien et qu'on ne le dit pas, ils ne s'en rendent pas compte », « elle fait cours avec ceux qui savent »)- <i>Le désintérêt familial pour l'école et pour les résultats des enfants</i> (« leurs parents, ils s'en foutent, alors eux ils font n'importe quoi »)- <i>L'absence de compréhension du sens des apprentissages</i> (« ça ne sert à rien »)- <i>L'externalisation dans les foyers du travail scolaire, de l'aide...</i> (« personne ne peut m'aider à la maison », « il y en a qui sont aidés par leurs parents », « quand on ne comprend pas, c'est dur de travailler à la maison », « les notes de la maison, c'est pas juste, moi personne ne peut m'aider »)- <i>Le sentiment d'injustice (pour eux ou pour leurs camarades)</i> (« il y en a qui peuvent jamais rien dire », « certains élèves ont toujours tort », « certains, ils ont leurs parents pour les aider »)- <i>Les tensions dans les classes entre certains enseignants et certains élèves</i>

1.2. Analyse partagée et pistes pour agir

La variabilité des attentes, des langages, et des pratiques est identifiée (même par les élèves qui réussissent) comme un obstacle majeur à la réussite scolaire. On citera pour l'exemple :

- Les travaux personnels (devoirs à la maison, degré d'exigence, nombre, rythme, notation...);
- Le statut de la parole de l'élève (dialogue à trous, cours dialogué, temps de réponse accordé, refus d'interroger certains élèves *a priori*...);
- L'interprétation de l'erreur (faute, faute grave, jugement sur la personne, réduction de l'individu à ses résultats...);
- Les modalités de l'évaluation et les commentaires afférents ;
- Les élèves éprouvent des sentiments de stress liés à leur volonté de se conformer (ou non) à des exigences scolaires, démesurées ou inexistantes, en tout cas qui ne leur apparaissent pas comme coordonnées ;
- Ils expriment leur sentiment d'injustice pour eux-mêmes ou leurs camarades face à ce qu'ils considèrent comme un arbitraire des sanctions et des critères d'évaluation (la parole d'un élève jugé faible n'est d'après eux que rarement considérée) ;
- Ils font part des tensions qu'ils vivent au quotidien et les attribuent à des incompréhensions mutuelles entre professeurs et élèves. Certaines attitudes d'élèves sont reçues comme des insolences et génèrent une escalade récurrente allant jusqu'à la rupture du lien pédagogique ;
- En outre, à l'école comme au collège, ils disent que les demandes d'aide dans la cour ne sont pas traitées, sont renvoyées à plus tard, ou que les sanctions sont injustes (*exemple : deux élèves se battent donc ils sont deux punis, ce qui est - pour les élèves - contraire à la justice que les équipes enseignantes ont pourtant le sentiment sincère de promouvoir*).

En 2011-2012, nous arrivions à la conclusion que **“quel que soit le crédit que l'on accorde à la parole de l'élève et quelle que soit la valeur que l'on attribue à l'observation des acteurs, on peut en conclure que le climat d'étude n'est pas suffisamment sécurisant”**.

Nous avons donc cherché à modifier cette réception de l'Ecole, en travaillant les points suivants au cours de l'année scolaire 2012-2013 :

- * **la cohérence des attentes des professionnels vis à vis des élèves**
- * **les moyens de parvenir à une explicitation claire des attentes et des enjeux**
- * **la conscience de l'importance du sujet et de son sentiment de sécurité**
- * **les moyens de prendre en compte explicitement la parole de l'élève**

1.3. Actions et premiers résultats

Les résultats de cette enquête et l'analyse qui en a été menée ont été partagés dans les unités d'enseignement lorsque les directeurs, les principaux et les inspecteurs l'ont souhaité.

1.3.1. Pour tenter de lutter contre la variabilité des attentes :

différentes actions ont été engagées visant l'harmonisation des langages et la cohérence des pratiques.

- **dans le 1er degré**, deux groupes de travail ont été installés et pilotés par l'IEN et son équipe de circonscription, sur l'enseignement explicite de la langue orale et de l'écriture au cycle 2, dans une perspective de reconnaissance et de construction du sujet. Sept PE exerçant en CP et cinq PE exerçant en CE1 ont décrit leurs propres pratiques d'enseignement dans ces domaines, puis ont réalisé l'inventaire de leurs propres représentations des exigences institutionnelles, avant de confronter l'ensemble aux théories et aux programmes scolaires en la matière. L'analyse a permis de définir collectivement des principes d'enseignement et d'évaluation, ainsi que des supports et des conditions d'enseignement. Les onze enseignants concernés et l'équipe d'accompagnement ont fait évoluer leurs conceptions et leurs pratiques par le biais de temps commun de formation, de visites croisées et accompagnées (cf. [Annexe 2](#)). Des visites d'évaluation ont été conduites par l'IEN et mises en regard de l'auto-évaluation élaborée par les deux groupes. L'ensemble a permis d'enregistrer des progrès importants : temps, rythme, contenus, exigence, supports et références culturelles, gestes professionnels, culture commune, professionnalisme.
- **dans le 2d degré par discipline** : les IA-IPR de Langues Vivantes, d'Histoire-Géographie, de Physique-Chimie, de Sciences de la Vie et de la Terre et de Lettres ont ainsi réuni les équipes disciplinaires des 5 collèges pour travailler dans ce sens et autour de la construction des connaissances et des compétences. Certains professionnels ont engagé des modifications de pratique et des échanges en réseau dans et hors des murs de leur collège.
- **en inter degrés sur des champs d'apprentissage cernés :**
 - **concernant les compétences Lire/dire/écrire** :
 - Une formation visant la construction du sujet lecteur a été conçue par le binôme IA-IPR/IEN afin de partager les concepts et les enjeux et de proposer des modalités nouvelles pour permettre aux élèves d'entrer en littérature en position de sujet. (cf. [Annexe 3](#))
 - L'action innovante autour de la mythologie débutée dans la circonscription en 2008 (cf. [Annexe 4](#)) et engagée en inter-degré en 2010-2011 a donné lieu à des rencontres de travail de professeurs (PE et PLC) pour engager des actions de terrain en inter-degré. Sur le réseau Eclair, un groupe de travail opérationnel constitué par les professeurs supplémentaires et les coordonnateurs du réseau mettent en œuvre les modalités pratiques de réalisation. Pour les autres actions dans cette direction, les professeurs qui ont souhaité faire équipe gèrent avec leurs directeurs et chefs d'établissement les modalités pratiques de réalisation. Des groupes de travail inter-degrés se sont ainsi constitués en autonomie mais dans les perspectives partagées dans les unités d'enseignement avec les membres du conseil de réseau et sous l'impulsion des inspecteurs.
 - Les activités autour du fonds mythologiques ont donné lieu à des actions concertées et à des coopérations entre les professeurs des écoles et les professeurs de Lettres et d'arts plastiques, et notamment à des séances d'enseignement menées conjointement par 2 professeurs devant 40 élèves, dont l'une a pu se dérouler en présence des autorités académiques et locales (cf. [Annexe 5](#))
 - **- en Sciences** : un groupe de travail PE/PLC s'est constitué pour engager une réflexion et des coopérations inter degrés entre les professeurs et les élèves et visant à développer les pratiques de démarches d'investigation et l'appétence pour la culture scientifique (cf. [Annexe 6](#))

- **- en Mathématiques** : dans le réseau Eclair, un des professeurs a observé et analysé avec le conseiller pédagogique de la circonscription en charge de cette question des séances de mathématiques dans les écoles pour analyser les quelques difficultés résiduelles des élèves au collège.

Remarque :

Les différents groupes de travail ont initié et régulé leurs actions lors de rencontres inter degrés animées par le binôme IEN CCPD- IA-IPR de discipline. Ces rencontres sont des variations de ce que l'on peut entendre sous l'appellation « conseil pédagogique inter degrés » ou « conseil pédagogique écoles-collège ». En effet, un objet ou un objectif commun est réfléchi entre professionnels concernés et volontaires pour imaginer ensemble des modalités pratiques de coopérations et des pratiques convergentes pour construire progressivement connaissances, capacités et culture chez tous les élèves, en même temps qu'entre professionnels de l'enseignement. Il s'agit aussi d'un exemple de développement professionnel partagé.

1.3.2. Pour prendre explicitement en compte la parole de l'élève et développer un sentiment de sécurité au sein des structures et en dehors des pratiques de classe, des actions spécifiques au contexte ont été menées dans chacune des unités d'enseignement en fonction des analyses et des propositions des équipes d'écoles et de collège (*cf. les bilans des écoles annexés*)

Plus globalement, **afin de favoriser l'estime de soi et la reconnaissance du sujet au-delà ou par-delà l'élève**, différentes pistes ont été explorées selon le choix des pilotes et de leurs équipes :

- Pour engager une **reconnaissance du sujet et de son langage**, nous avons supposé qu'une meilleure connaissance des enjeux du plurilinguisme, et en particulier la reconnaissance explicite de la langue maternelle, de la culture familiale et des variations langagières, permettrait aux enseignants de préciser et d'enrichir leurs pratiques. De là ont été mises en place plusieurs actions de formation en didactique de l'oral. Soulignons qu'en est sorti un projet d'émission de radio pour disposer d'un cadre expérimental contraignant sur le plan langagier, tant pour les élèves que pour les enseignants, action initiée, accompagnée et analysée par un membre de l'équipe (*cf. [Annexe 7](#)*)
- Pour engager une **reconnaissance du sujet affectif** : sans que toutes ces actions aient été au départ pensées à partir des mêmes besoins, il était apparu nécessaire d'engager une réflexion de fond sur la scolarisation des élèves les plus atypiques, notamment en maternelle. Plusieurs directeurs peu susceptibles de chercher à éviter les élèves difficiles témoignaient d'interrogations croissantes de leurs équipes. Ayant préalablement travaillé avec le Pr Michel Delage, pédopsychiatre et éthologue, compagnon de route de Boris Cyrulnik, nous avons mis en place avec lui un groupe de travail pour construire avec les équipes de plusieurs écoles volontaires des réponses à ce questionnement. Il en est sorti un travail collectif dense portant sur des études de cas conduits collectivement dans une approche systémique et conduisant à prendre en compte les théories de l'attachement et leurs implications en termes de gestes professionnels (*cf. [Annexe 8](#)*)
- Pour engager une **approche professionnelle de la motivation** : une connaissance des bases biologiques de l'agressivité et de la violence chez l'homme afin de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau, et avoir une approche plus fonctionnelle des motivations pour mieux repérer comment les gestes professionnels peuvent développer la capacité des élèves à réguler leur énergie, leur agressivité et leurs stratégies pour apprendre. Cette action spécifique a fait l'objet d'un accompagnement par le Pr Favre pour deux équipes d'un collège. (*cf. [Annexe 9](#)*)
- Pour engager une **reconnaissance du sujet** dans des pratiques de classe. Le choix a été fait de travailler cette piste dans l'acte de lire: Umberto Eco a montré dans *Lector in fabula* que le texte littéraire est un texte lacunaire qui s'actualise dans chaque lecture singulière. L'acte de lire engage, à n'en pas douter, la subjectivité du lecteur: le sujet est

donc au cœur de la lecture. Gérard Langlade rappelle dans *Le sujet-lecteur ou comment redonner place à la subjectivité dans la pédagogie de la lecture* (2004) les irrptions des traces de la subjectivité : rêveries, émotions, réminiscences, associations d'idées etc. qui interviennent inévitablement dans la lecture. Il souligne que « loin d'être des scories de l'activité liseuse [elles] seraient les indices d'une appropriation du texte, d'une singularisation de l'œuvre par le lecteur. » Ainsi, pour permettre à chacun d'entrer en littérature, il est nécessaire de laisser une place au sujet dans les activités de lecture dans le cadre scolaire. Les pratiques de lecture en collège comme de compréhension lecture à l'école ont souvent tendance à ne pas laisser de place à ces aspects de l'acte de lire. Or, même si l'on voulait se cantonner aux attentes scolaires, permettre à chacun des élèves d'être un jour en mesure d'engager la lecture experte que les examens évaluent (et notamment pour les épreuves anticipées de français au baccalauréat) nécessite d'avoir fait de l'école un lieu où le sujet peut s'exprimer singulièrement dans la lecture d'un texte littéraire. (cf. [Annexe 3](#))

2. Enquête sur les parcours d'élèves

2.1. Les conditions de l'enquête et les résultats

Les parcours scolaires de 4 élèves de 6e et de 4 élèves de 4e ont été remontés jusqu'à l'entrée à l'école pour permettre de réunir les professeurs des écoles et les professeurs principaux pour les collèges qui ont suivi ces élèves. Il a été choisi pour chaque collège et pour chaque niveau autant de parcours « réussis » que de parcours « difficiles ». Les rencontres ont été observées et animées par une conseillère du Pôle Académique de Soutien à l'Innovation et à l'Expérimentation de l'académie de Nice de sorte que la parole et l'analyse des acteurs puissent être le plus objectives possibles. La présence d'un inspecteur ou d'un chef d'établissement aurait pu susciter un inconscient besoin de masquer des failles dans l'accompagnement que la distance et l'analyse a posteriori permettent de faire émerger.

Le suivi du parcours de chaque élève est conçu individuellement par l'enseignant dans le 1^{er} degré, avec une responsabilité assumée dans ce suivi et partagée avec la direction (et l'IEN en cas de difficultés particulièrement lourdes) tandis que le travail en équipe dans le 2^d degré semble atténuer le sentiment de responsabilité vis-à-vis du suivi global pour chaque élève (suivi disciplinaire avec évaluation des acquis pour tous les professeurs, mais seul le professeur principal conçoit une responsabilité globale pour le suivi scolaire des élèves de la classe qu'il a en responsabilité).

La responsabilité des difficultés est largement attribuée à des causes externes, privées, qui ont à voir avec l'histoire familiale de l'élève. L'effet de l'Ecole sur la construction du sujet, sur l'estime de soi, en réalité la capacité qu'a l'Ecole d'élever, apparait peu considérée par les professeurs. Comme si l'école n'avait pas réellement une part active à la résolution des problèmes autres que scolaires, même si la difficulté scolaire est explicitement mise en lien avec des raisons liées au sujet, les réponses quasi exclusives qui sont apportées relèvent des dispositifs scolaires traditionnels (entendu dans le sens de remédiation, soutien, au plan des contenus).

- A distance, les élèves ayant présenté des difficultés légères ou plus importantes, contenues dans le 1^{er} degré, voient leur parcours devenir difficile, les difficultés s'accroissent, et leurs manifestations s'élargissent au comportement.
- Les problèmes personnels liés à des situations familiales singulières débouchent la plupart du temps sur des problèmes scolaires, voire sur du décrochage.
- Les enseignants se disent frappés par la récurrence et l'amplification des situations de difficultés et ont le sentiment, à distance, et malgré les aides de type PAI et PPRE, qu'ils n'ont pas « tout tenté ».
- La réussite scolaire est généralement malmenée par les accidents de la vie d'un enfant : tous ne réagissent pas de la même manière, mais tous les contextes scolaires ne sont pas non plus identiques. Il n'a pas été possible de dégager des pistes ou profils généralisables

2.2. Analyse partagée et pistes pour agir

La mémoire que chacun garde d'un élève en difficulté traduit l'engagement sincère des personnels

Collectivement, les personnels de l'éducation rencontrés considèrent qu'ils ne parviennent pas à assurer un suivi individualisé des élèves du fait du rythme qui est le leur. Leur activité est essentiellement contrainte par le sentiment qu'il faut « finir les programmes » et que le temps pris pour réfléchir le sujet-élève, son apprentissage, ses difficultés, est un temps ôté au bien commun qu'est l'exécution du programme. La très grande majorité des enseignants entendus met en avant la difficulté que représente le temps dans le suivi de la difficulté chez les élèves.

Les personnels nourrissent un sentiment de frustration et de culpabilité face aux enfants, ils considèrent qu'ils ne sont pas en mesure de leur apporter tout ce qui permettrait leur pleine réussite malgré leur dévouement, leur travail et leur grande conscience professionnelle.

De l'analyse des entretiens menés autour des parcours d'élèves, nous retiendrons que :

- l'échec scolaire est imputable, pour une majorité de professionnels, à des causes externes sur lesquelles ils considèrent, pour la plupart, qu'ils sont impuissants, individuellement et collectivement.
- la responsabilité individuelle est engagée très naturellement, et face à l'absence de partage *et/ou* de relais dans l'institution ou dans l'organisation, se met très spontanément en place un réflexe d'externalisation de la responsabilité pour que le sentiment de culpabilité ne paralyse pas l'être qui anime le professionnel.
- les professionnels sont en souffrance du fait de leur sentiment d'échec face à certains enfants.

Pour modifier cette réception des choses, il nous a paru important de trouver des voies visant à :

- parvenir à faire de l'échec scolaire un problème scolaire dont les solutions sont scolaires, donc de donner aux professionnels des moyens d'enquêter sur les pratiques et leurs effets, en d'autres termes de professionnaliser l'analyse des difficultés, quelles qu'elles soient ; clarifier les responsabilités individuelles dans le cadre d'une responsabilité collective donc partagée globalement ;
- développer la réalité d'un réseau professionnel pour pouvoir développer le sentiment d'appartenance à ce réseau de professionnels ;
- proposer des modalités d'accompagnement et de développement professionnels à tous les acteurs.

2.3. Actions engagées et analyse des premiers effets

Pour conserver la réflexion autour de la difficulté scolaire dans le domaine du scolaire, c'est à dire pour éviter que l'on ait systématiquement un réflexe d'externalisation de la responsabilité, différentes actions ont été engagées visant différents objectifs.

- 2.3.1. Pour concevoir que le suivi de l'élève relève des missions des enseignants, au-delà ou dans un même mouvement que la transmission des savoirs et savoir-faire,** on a favorisé les actions mettant en œuvre des évaluations complexes, prenant en compte l'évolution de l'élève. Ainsi des classes par compétences au collège La Marquisanne (*cf. Annexe 10*) et des équipes engagées dans un protocole d'évaluation en lien avec les recherches du Pr Favre de l'université de Montpellier. Les enseignants témoignent

volontiers du changement de regard sur les élèves que ces actions ont engagées. Les élèves affirment qu'ils sont davantage en confiance et davantage désireux de comprendre et de faire lorsque l'évaluation dont ils sont l'objet n'est pas humiliante et définitive, opaque et ponctuelle.

2.3.2. Pour que la responsabilité ne soit plus une affaire individuelle acceptée ou refusée, **on a favorisé les travaux d'équipes, en inter-degrés**, de manière à poser les premiers jalons d'un réseau professionnel dépassant les murs des Unités d'enseignement et concerné par le suivi des élèves de l'école au collège:

- Différents "conseils d'enseignement inter-degrés" sur les objets de travail commun: les professeurs engagés sur les actions "mythologie", "lecture, littérature et sujet-lecteur", ou "sciences" ont été réunis avec l'IEN et l'IA-IPR de la ou des disciplines pour réfléchir ensemble des modalités de travail coopératif afin d'assurer une continuité du parcours d'apprentissage de l'élève. Ils ont donc réfléchi ensemble sur les programmes, les stratégies, les cultures professionnelles, et partagé leur expérience pour construire des approches enrichies.
- Un conseil pédagogique inter-degrés consacré à l'ambition scolaire dans le réseau Eclair la Marquisanne. Ce conseil a réuni les membres du conseil pédagogique du collège, les directeurs des écoles en éducation prioritaire, les personnels supplémentaires des deux degrés, l'équipe de circonscription, de l'IEN co-pilote du réseau et de l'IA-IPR référent.
- Un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté inter-degrés dans deux des collèges engagés dans l'expérimentation (cf. [Annexe 11](#))

2.3.3. Pour contribuer au développement professionnel continu, les inspecteurs, les chefs d'établissements et les directeurs ont facilité les actions de formation disciplinaires sur le territoire, les rencontres des professionnels et le suivi des actions engagées. Ces dimensions trouvent une illustration particulière dans les groupes de travail accompagnés par les chargés de mission dans la circonscription du 1^{er} degré notamment : on peut citer le développement et le pilotage de l'aide aux élèves sous toutes ses formes ; les groupes de travail sur l'oral et l'écrit, l'enseignement des mathématiques, l'apprentissage de l'abstraction.

Le binôme d'inspecteurs engagés a développé des observations en classe qui ne soient pas des "inspections" au sens traditionnel (évaluation chiffrée, contrôle...)

2.3.4. Pour engager une dynamique d'enquête sur les pratiques, l'académie a souhaité donner aux professionnels des moyens externes d'enquêter sur les pratiques et leurs effets, au-delà des apports des inspecteurs et de leurs équipes, en d'autres termes de professionnaliser l'analyse des difficultés quelles qu'elles soient. Pour cela, la plupart des actions engagées ont été présentées au Cardie de l'académie qui a délégué des conseillers en développement auprès des équipes. Selon la date d'initiation des actions, les équipes ont reçu une ou plusieurs visites de ces conseillers. Ces rencontres ont pour but d'interroger les acteurs, de leur faire expliciter leur action, ses enjeux et ses effets. Au fil des rencontres, les professionnels sont peu à peu plus habitués à interroger leurs pratiques et les effets de celle-ci en lien avec les objectifs poursuivis.

De plus, une enquête en ligne a été constituée par le conseil de réseau et adressée aux professionnels du territoire.

Remarque :

Les personnels concernés par ces différentes actions ont manifesté un mieux-être professionnel: le sentiment de n'être pas seul et d'être à la fois reconnu et soutenu contribue à une ouverture aux élèves et aux pairs, et à une confiance restaurée dans les personnels d'encadrement.

La difficulté demeure pour les inspecteurs de pouvoir être davantage auprès des personnels sur le terrain et en fonction de demandes explicites individuelles ou collectives.

Les moyens de remplacement, l'utilisation des heures dédiées à la formation et à la concertation et l'autonomie déléguée aux équipes (qu'elles soient thématiques ou territoriales) sont les principales marges de manœuvre pour rendre possible l'ensemble des actions à l'échelle du réseau. Une telle organisation suppose que les cadres disposent de la confiance et de l'autonomie de gestion, dans le cadre réglementaire, et qu'ils aient la volonté et le courage d'innover.

3. Enquêtes sur les pratiques de classe

3.1 Les conditions de l'enquête et les résultats

Plus d'une trentaine de séances en lien avec la construction des compétences Lire/Ecrire/Dire ont été observées en classe par les deux inspecteurs dans les deux degrés entre 2010 et 2013. Elles ont systématiquement fait l'objet d'une analyse commune durant laquelle les inspecteurs ont été amenés à confronter leurs évaluations non des personnels mais des contenus, des pratiques et des perspectives au regard de la cohérence et de la continuité des apprentissages et de la fluidité du parcours de l'élève.

Il apparaît que :

- Les cultures des PE et des PLC étant très différentes par construction (formation universitaire, formation initiale, et tradition), les enseignements ne sont fondés ni sur une terminologie cohérente entre les deux degrés, ni sur des références communes.
- La connaissance des contenus d'apprentissage est à bâtir, au même titre que la réalité des savoirs et savoir-faire construits, dans la mesure où les représentations « règnent » et où la connaissance du degré où l'on n'exerce pas relève de l'expérience personnelle (essentiellement familiale) donc (essentiellement) trop souvent interprétée subjectivement.
 - L'entrée dans la culture n'est pas conçue par tous de la même manière, ni dans sa mise en œuvre, ni dans ses implications. L'idée de construction d'une entrée dans la culture, au sens où l'entend JS Bruner, n'est pas comprise et quelques fois pas connue, ce qui autorise les enseignants à penser que leur métier consiste à transmettre des savoirs compartimentés en perdant le sens de leur propre action qui consiste à accompagner l'élève dans son entrée dans la culture au sens d'entrée dans la civilisation particulière à laquelle il est lié.
 - La langue française et sa place dans l'enseignement et dans l'Ecole n'est pas conçue par tous comme relevant de la responsabilité de chacun. Il en est de même pour l'écrit (entrée dans l'écrit et pratique de l'écrit).
- La plupart des professeurs connaissent les distinctions entre langue outil et langue objet mais ils n'ont pas une réflexion suffisante sur le fond et sur les conséquences professionnelles qui découlent d'une bonne connaissance : car si parler c'est parler de..., c'est d'abord dire, donc penser et construire sa propre personne d'un même pas. Les liens entre construction du langage et construction de soi sont puissants, mais ils demeurent dans l'implicite de la connaissance commune.
 - Les pratiques existantes peuvent se révéler inefficaces voire parfois contreproductives à long terme du fait du manque d'explicitation des objectifs, des effets ou des attentes, et du manque de connaissance des possibles. Pour l'exemple, les pratiques concernant la lecture, au cycle 3 comme en collège, affirment comme objectif de développer la compréhension en lecture et le plaisir de lire, soit visent à construire des compétences de sujet-lecteur. Or, les questionnaires utilisés pour interroger la compréhension, le sens des mots, et au mieux le sens des textes, voient les élèves répondre en fonction de ce qu'ils supposent des attentes du professeur et/ou de ce qu'ils comprennent des questions, mais ne mettent pas les élèves en situation d'interroger leur propre compréhension et leur réception du texte, d'entendre des interprétations autres, de formuler des perspectives qu'ils imaginent ou des échos qui animent leur mémoire. Les compétences de lecteur ne sont donc pas véritablement en jeu dans ces séances, alors que les professeurs pensent les viser.

- Si certaines pratiques héritées ne sont pas aisément remplacées par d'autres, prescrites, qui sont fondées sur des résultats de recherches didactiques ou cognitives, dans les deux degrés, c'est souvent parce qu'il n'y a pas de partage professionnel de ces connaissances entre les acteurs de l'enseignement, ce qui empêche une vraie compréhension du sens et des enjeux des pratiques recommandées ou prescrites.
- Des contenus sont prescrits sans que leur pertinence, leur sens, ne soit explicités, de sorte que certains apprentissages ou certaines connaissances paraissent infondés ou inutiles aux enseignants eux-mêmes.
- Si certains professeurs des écoles s'interrogent avec précision sur la façon dont l'élève apprend, et si certains professeurs de collège et lycée s'interrogent avec précision sur les stratégies pour transmettre progressivement des savoirs et des savoir-faire, le nombre d'enseignants maîtrisant la conjugaison des approches cognitive et didactique est encore trop réduit.

3.2 Analyse partagée et pistes pour agir

Les inspecteurs des deux degrés n'ont pas les mêmes formations donc pas les mêmes référents : l'explicitation des fondements de chacune des cultures mériterait d'être écrite et accessible. Pour se comprendre, les deux inspecteurs initiateurs de ce projet ont dû traverser de réelles épreuves malgré leurs affinités professionnelles : apprendre de l'expérience implique de réussir à saisir par l'esprit différemment des réalités (savoirs, savoir-faire, stratégies pédagogiques...) dont on se voyait "complètement" expert, mais dont on découvre qu'on est "incomplètement" expert.

Parallèlement, il est important de développer une culture commune aux enseignants des deux degrés sur les champs disciplinaires communs et sur les pratiques professionnelles de sorte qu'un même langage soit employé de l'école au lycée et que les pratiques soient cohérentes et progressives. On peut d'emblée se demander s'il est raisonnable de préconiser une culture commune aux enseignants des écoles et collèges sans culture commune des personnels d'encadrement tous statuts confondus.

En effet,

1. Qu'est-ce qu'apprendre ? En maternelle ? Et au lycée ? Si les principes sont les mêmes, sont-ils posés ? En fonction des réponses apportées, quel sens prend l'acte d'enseigner selon qu'on est professeur ici ou là ?
2. Comment poser les fondements du dialogue dès la maternelle pour développer la dimension singulière du sujet au-delà de l'élève, et préparer l'entrée en littérature ?
3. Quel discours tenir pour relier l'apprentissage du langage ou de la résolution de problèmes chez les plus jeunes élèves aux ambitions du lycée et de l'université ?

L'explicitation des fondements scientifiques aux préconisations disciplinaires et/ou professionnelles mérite d'être développée et rendue accessible autrement que par l'échange lors des entretiens après les inspections, et autrement que par des formations de nature transmissive.

L'auto-analyse de pratique doit trouver des voies et des modes d'appropriation et de développement. Le développement professionnel peut passer par d'autres voies que la formation telle qu'envisagée aujourd'hui : l'apprentissage entre pairs-professionnels est une voie complémentaire efficace, que le binôme d'inspecteurs a pu expérimenter, mais les conditions de réussite sont plurielles :

- Maîtrise de sa profession singulière (et donc des spécificités de la construction des premières abstractions pour le 1^{er} degré, et de sa discipline pour le 2nd degré) ;
- Reconnaissance de la spécificité culturelle professionnelle de l'autre ;
- Reconnaissance de l'autre en tant que sujet ;
- Volonté d'explicitation et de partage ;
- Régularité des situations d'analyse partagée et des échanges sur des objets cernés ;
- Professionnalisation d'un accompagnement par un "ami critique", au sens où l'entendent Anne Jorro et Romuald Normand, donc disposant des compétences ci-dessus, de capacités réelles d'empathie et d'une claire connaissance des enjeux de la scolarité obligatoire dans sa continuité.

3.3 Actions engagées et analyse des premiers effets

Des actions de développement professionnel assurées par des spécialistes des disciplines ou des démarches ont été mises en œuvre en inter-degrés (Britt-Mari Barth, Michel Delage, Daniel Favre, Frédérique Cauchi-Bianchi, Patrice Lemoine).

L'apport scientifique et didactique sur l'un ou l'autre des domaines est tout d'abord diversement reçu : les professeurs ont été, pour certains, intéressés à titre personnel et intellectuel, tandis que d'autres se sont montrés réellement inquiets par l'écart entre le savoir apporté et les connaissances déjà acquises. Un travail d'explicitation et d'accompagnement des professionnels est nécessaire dans la régularité pour clarifier les possibles, autoriser les changements de pratiques, aider à leur stabilisation, éviter les rejets ou les refus, et conforter les évolutions les plus réussies.

C'est pourquoi des modalités de travail entre pairs ont été facilitées de manière à favoriser le développement professionnel, en libérant les professeurs sur des temps communs grâce aux 108 heures pour le premier degré et grâce aux marges propres aux collègues pour le second degré.

Un véritable travail sur le fond a été mené par les deux inspecteurs:

- concernant la cohérence des approches et la continuité des apprentissages concernant la lecture et la construction du sujet- lecteur
- concernant l'expression et la pluralité des pratiques nécessaires pour une exploration (vers une maîtrise) des différentes fonctions de la langue
- concernant l'explicitation des référents scientifiques dans les domaines de la didactique et de la cognition.

4. Enquête auprès des professionnels

4.1 Les conditions de l'enquête et les résultats

Conscient des éclairages apportés par les enquêtes menées, le conseil de réseau a souhaité interroger les professionnels du territoire engagé dans l'expérimentation. Un travail a été mené pour parvenir à un questionnaire en ligne qui soit anonyme, ouvert, qui donne un espace de parole et amorce un questionnement sur l'exercice du métier par chacun.

Les questions ont été les suivantes :

- a) Qu'est-ce qui marche dans vos pratiques de classe ?
- b) Comment le savez-vous ?
- c) Qu'est-ce qui marche dans votre établissement?
- d) Comment le savez-vous ?
- e) Que mettez-vous en place pour favoriser les relations professeur-élève ?
- f) Quels obstacles rencontrez-vous ?
- g) Que faites-vous pour favoriser la réussite de vos élèves ?
- h) Comment savez-vous que ça fonctionne ?
- i) Que proposeriez-vous pour améliorer :
 - a. Les résultats d'ensemble à l'échelle de votre classe ?
 - b. Le climat général à l'échelle de votre école ou établissement ?
- j) Quelles satisfactions retirez-vous de votre métier ?
- k) Quelles initiatives souhaiteriez-vous impulser ou voir impulser ?

99 personnes ont répondu à ce questionnaire en ligne, ce qui est encourageant, pour une première expérience de ce type.

4.2 Analyse partagée et pistes pour agir

Pour dégager une méthodologie d'analyse de ces réponses, le conseil de réseau a bénéficié de l'accompagnement de Romuald Normand. La fréquence des termes a été visualisée grâce au procédé de

« nuage de tags », et les termes ont été relus en contexte pour dégager des pistes d'analyse. (Cf. [Annexe 12](#))

Le document joint présente les premiers éléments. L'analyse fine devra se poursuivre en 2013-2014.

Les résultats et l'analyse menée seront communiqués aux unités d'enseignement, le conseil de réseau en déduira des propositions d'actions à destination des professionnels du territoire.

5. Des pistes pour aller plus loin en 2013-2014

Les perspectives de travail pour le conseil de réseau sont nombreuses :

- **Consolider les acquis dans les unités d'enseignement et sur le territoire**
- **Maintenir la priorité de la réflexion et de l'action sur les questions de développement professionnel, de responsabilité et d'autonomie, au service de l'ordinaire de la classe**
- **Faire vivre un pilotage concerté, résolument respectueux des personnels et des structures, en évitant tout sur pilotage et en soutenant les initiatives innovantes malgré les forces de résistance au changement**
- **Engager davantage de directeurs d'écoles et de professionnels des unités d'enseignement en trouvant des modalités de diffusion plus efficaces**
- **Communiquer les résultats et les pistes de travail incidents à l'enquête auprès des professionnels**
- **Poursuivre les investigations en direction des familles**
- **Etendre le réseau en direction des lycées**
- **Engager les nouveaux acteurs puisque Patrice Lemoine, l'IEN CCPD devient IA-IPR EVS dans l'académie de Strasbourg, qu'Eric Krings est muté et que Danielle Saudino prend sa retraite**