

Pilotage académique de l'éducation prioritaire

RAPPORT N° 2016-058
JUILLET 2016

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

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

Pilotage académique de l'éducation prioritaire

Juillet 2016

Véronique ÉLOI-ROUX

Patrick GUICHARD

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Simone CHRISTIN

Jean-Michel ALFANDARI

Philippe LHERMET

Pierre LUSSIANA

Stéphane PELLET

Alain PLAUD

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SYNTHÈSE

Au titre de leur mission permanente de suivi de la politique de l'éducation prioritaire, les inspections générales ont été chargées en septembre 2015 de faire un point d'étape sur le pilotage académique de l'éducation prioritaire déployé dans le cadre de la deuxième année de la refondation. Ce premier bilan s'inscrit dans le prolongement des travaux de la modernisation de l'action publique (MAP) sur l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire.

La refondation de l'éducation prioritaire a donné lieu à une préfiguration à la rentrée 2014 dans 102 réseaux (REP+). Elle a été généralisée à la rentrée 2015 sur l'ensemble des réseaux de l'éducation prioritaire soit 352 REP+ et 724 REP¹. Cette politique repose, pour l'essentiel, sur le développement de pratiques pédagogiques et éducatives mieux adaptées aux besoins des élèves en difficultés, sur un investissement fort dans l'accompagnement et la formation continue des acteurs et sur l'évolution des organisations pédagogiques (travailler mieux et plus collectivement en équipes).

La mission a procédé en deux temps. Un premier temps a permis, par l'intermédiaire des correspondants académiques des inspections générales, d'étudier le degré d'impulsion donné par le recteur au titre de la refondation et les choix opérés en matière de stratégie académique, de formation et d'accompagnement des équipes. Dans un second temps, la mission s'est rendue dans huit académies (Aix-Marseille, Créteil, Lille, Lyon, Nantes, Poitiers, Reims et Versailles) afin de rencontrer, au sein même des réseaux, pilotes, équipes pédagogiques et partenaires engagés dans la mise en œuvre. À travers ces investigations, elle s'est efforcée de répondre à deux questions : la refondation a-t-elle induit un autre mode de pilotage académique de l'éducation prioritaire ? Ce pilotage académique est-il perçu par les acteurs de terrain et répond-il à leurs attentes ?

Avec le recul d'à peine une année, ce qui est très court au regard des enjeux pédagogiques de cette réforme, le rapport fait apparaître en filigrane deux lignes de force :

- dans leurs choix stratégiques 2015-2016, les responsables académiques et départementaux ont donné priorité à la mise en place de la réforme de la scolarité obligatoire et fait passer au second plan la réforme de l'éducation prioritaire ;
- les acteurs locaux considèrent généralement que la refondation ne s'est pas accompagnée d'une évolution en profondeur du pilotage académique et qu'elle s'inscrit en ce sens davantage dans une logique de continuité que de rupture.

Au-delà de ces constats globaux, la mission a relevé la grande diversité des modes de pilotage avec des niveaux de délégation et des styles de management très variables selon les académies. Cette diversité s'explique tant par l'histoire et le profil des académies que par la définition très différente donnée par chaque recteur à la notion de pilotage. Dans ces contextes locaux très contrastés, les modes de gouvernance académiques sont interrogés sur plusieurs points :

- Les comités de pilotage académiques ne sont pas des lieux de décisions stratégiques. Dans la grande majorité des académies, la ligne est fixée en comité de direction, parfois en présence du correspondant académique de l'éducation prioritaire.

¹ 168 lycées continuent également de relever de l'éducation prioritaire.

- Le correspondant académique de l'éducation prioritaire (COAC-EP) est rarement associé aux instances décisionnelles académiques et encore moins départementales. Dans le cadre d'un renforcement avéré des structures de pilotage départementales, son positionnement vis-à-vis des DASEN est problématique et sa légitimité de plus en plus sujette à caution.
- Les inspecteurs du second degré sont peu associés collectivement au pilotage de l'éducation prioritaire. La présence des IA-IPR référents de réseau sur le terrain est plus marquée mais ceux-ci se positionnent souvent davantage comme personnes ressources que comme véritable co-pilotes. Le pilotage des IA-IPR référents, au niveau académique, est inégalement formalisé et n'est pas considéré comme une priorité au sein des collèges d'inspecteurs.
- L'élaboration des projets de réseau ne fait que rarement l'objet d'un processus normalisé et, lorsque c'est le cas, souffre, à l'inverse, d'un formalisme excessif. Leur articulation avec les autres projets (d'école, d'établissement, de circonscription voire de territoire) n'est pas réfléchie. Ils ne sont pas considérés comme des outils de dialogue entre autorités académiques et acteurs locaux.
- L'évaluation des réseaux reste une dimension peu (ou pas) prise en compte dans le pilotage académique.
- Les dispositifs de formation continue, premier et second degrés, sont peu coordonnés et dessinent dans la grande majorité des cas un paysage complexe et peu lisible. La priorité réservée à la réforme de la scolarité obligatoire, qui a en partie contrarié les formations attachées à la refondation, a accentué ce sentiment de confusion. Par ailleurs, le positionnement et le rôle des formateurs académiques sont généralement peu formalisés. La mission note également que l'ESPE est rarement partie prenante dans les dispositifs de formation liés à l'éducation prioritaire. Le cloisonnement premier / second degré reste très largement la règle, ce qui est la négation même de la refondation et de la notion de réseau ; cloisonnement dont les effets dépassent le sujet de l'éducation prioritaire dans la mesure où il est très préjudiciable à la mise en place du cycle 3.
- L'entité réseau n'a pas de réalité en termes de gestion de moyens (dotations horaires, GRH, etc.). Les initiatives visant à instaurer des dialogues de gestion de réseau, en présence des trois pilotes, sont très rares. Dans le même esprit, la mission observe la faible propension des académies à mettre en place des politiques spécifiques de gestion de personnels intervenant en éducation prioritaire et en particulier l'absence de différenciation en matière d'évaluation, de valorisation de l'investissement et de contribution au travail d'équipe.
- Les partenaires de l'école, institutionnels et/ou associatifs, ne sont pas associés au niveau académique (leur présence au sein des comités de pilotage académique est très rare) mais seulement au niveau départemental, le plus souvent à l'initiative des préfets délégués pour l'égalité des chances. De la même manière, les parents d'élèves ne sont pas considérés comme acteurs à part entière au sein des instances représentatives et leur présence est souvent très formelle. Le partenariat reste encore largement à construire.

Au-delà de ces tâtonnements, inhérents à toute phase de mise en place d'une nouvelle réforme, le rapport met en évidence la perception très lointaine et diffuse du pilotage académique par les pilotes de réseaux. La multiplicité des intervenants et instances en charge de l'éducation prioritaire et le

manque de transparence sur les responsabilités respectives des échelons académiques et départementaux sont facteurs de complexité et de confusion. Les pilotes peinent généralement à situer les bons niveaux de pilotage, les bons interlocuteurs et à percevoir la cohérence d'ensemble et les priorités des politiques académiques. Bien que soucieux de leur autonomie, ils sont en attente d'un soutien et d'un accompagnement institutionnels plus affirmés dans des domaines très identifiés : information précoce de leur hiérarchie, organisation d'échanges et de mutualisation entre pairs, politique spécifique de ressources humaines, accompagnement et formation pédagogiques, aide méthodologique en matière d'évaluation et d'autoévaluation.

Du point de vue des équipes éducatives, des partenaires territoriaux et des parents d'élèves, le pilotage académique reste une notion largement abstraite. Ils perçoivent la dimension et les leviers de l'éducation prioritaire à travers les responsables hiérarchiques locaux et le coordonnateur, cheville ouvrière du fonctionnement en réseau. Les enjeux locaux (effectifs par classe, mixité sociale, nomination et remplacement des personnels enseignants, présence de personnels médico-sociaux etc.) priment sur les considérations de gouvernance. La méfiance vis-à-vis de messages institutionnels et de normes « venus d'en haut » accentue ce désintérêt pour les fondamentaux et les attendus de la réforme de l'éducation prioritaire.

Alors que la réforme est encore en phase de consolidation, la mission a souhaité mettre en exergue quelques points de vigilance qui doivent conduire les responsables académiques à réinterroger, voire réorienter leur dispositif de pilotage de l'éducation prioritaire.

- Un rappel : le réseau est « l'entité de base », le lieu de l'unité de stratégie et d'action de l'éducation prioritaire. Il est ancré dans son territoire où parents et partenaires de l'école sont incontournables. Il doit donc avoir une place reconnue et jouer un rôle plus affirmé dans le dispositif global de pilotage. Dans ce cadre, l'échelon académique doit renoncer à un mode de pilotage pyramidal et hiérarchique au profit d'un mode de pilotage plus participatif fondé sur la recherche du niveau le plus pertinent de l'opérationnalisation de l'action. Ce principe bien compris de subsidiarité peut prendre des formes diverses : renforcement des responsabilités des acteurs et des instances du réseau, affirmation du projet de réseau comme support du dialogue de gestion académie / réseau, redéfinition du rôle de l'inspecteur référent, etc.
- La notion même de pilotage académique doit être mise à plat : au plan stratégique, la répartition des rôles entre recteur, DASEN et correspondant académique de l'éducation prioritaire (COAC-EP) doit être précisée et la complémentarité entre comité de pilotage académique et comité de direction clarifiée ; au plan opérationnel, l'articulation entre le correspondant académique et le DASEN doit être redéfinie. Subsidiairement, les inspecteurs généraux proposent de faire évoluer la mission des correspondants académiques de l'éducation prioritaire. La phase d'impulsion nationale de la refondation étant achevée, le double rôle du COAC-EP à la fois relais de la politique nationale et organisateur de la stratégie académique doit être questionné ; la phase actuelle de mise en œuvre et de consolidation relève de l'impulsion des recteurs et ne justifie plus le rôle de relais national du COAC-EP tel qu'il est actuellement défini.
- La politique des ressources humaines, levier majeur de la refondation, doit faire l'objet d'une approche renouvelée et multidimensionnelle : couverture des postes, stabilité des équipes, adéquation profil / poste, valorisation des fonctions dans la carrière, accueil et accompagnement des nouveaux nommés etc. Le champ ressources humaines, segmenté par nature, doit faire l'objet d'une approche globale et systémique.

- L'accompagnement pédagogique, dans ses dimensions évaluation et formation, doit également être considéré comme une composante essentielle de la refondation. La mission propose des pistes pour mieux prendre en compte cette priorité : redéfinition du travail collectif des IA-IPR référents et plus largement des collègues d'inspecteurs, adaptation des modalités d'évaluation individuelle et collective au sein des réseaux, simplification de l'offre de formation (avec priorité à l'interdegrés), etc.
- Enfin, la mise en place d'un processus d'évaluation des effets de la politique d'éducation prioritaire doit devenir un incontournable du pilotage académique : élaboration d'outils harmonisés de suivi et d'analyse des résultats des élèves, démarches d'autoévaluation des réseaux, études comparatives etc.

En définitive, dans la conduite du changement de cette période transitoire, la dimension organisationnelle de la réforme a pris le pas sur la dimension pédagogique. Très généralement, les académies n'ont pas remis en cause leurs modalités de pilotage antérieures et leurs politiques se sont inscrites en continuité et non en rupture avec l'existant. La mission suggère donc aux responsables académiques de partir de ce constat pour réinterroger leurs modes de pilotage et redéployer leurs ressources autour des priorités pédagogiques et éducatives au cœur de la refondation de l'éducation prioritaire.

Le pilotage académique doit aller au-delà de l'impulsion et de la segmentation des champs d'action. C'est avec une approche systémique, une mise en cohérence de l'action des cadres de l'académie, une régulation adaptée, que le pilotage stratégique pourra entraîner les transformations attendues par la société.

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1. La refondation de l'éducation prioritaire : une démarche volontariste au plus près des attentes des réseaux	3
1.1. Un état des lieux exhaustif de l'éducation prioritaire, préalable à la refondation.....	3
1.2. Une démarche nationale participative relayée par un pilotage académique descendant.....	4
1.3. La disparité des territoires de l'éducation prioritaire, élément déterminant du pilotage académique	5
1.3.1. <i>L'éducation prioritaire est une caractéristique majeure pour une dizaine d'académies</i>	<i>5</i>
1.3.2. <i>La part du premier degré est prédominante en termes d'effectifs</i>	<i>6</i>
1.3.3. <i>Le cas particulier des académies ultramarines</i>	<i>7</i>
2. Les leviers du pilotage académique : incomplètement mobilisés et articulés.....	7
2.1. Le comité de pilotage, une instance à la périphérie du pilotage stratégique.....	8
2.2. Le correspondant académique de l'éducation prioritaire, un positionnement délicat	10
2.3. La nécessaire mise en cohérence de l'action des corps d'inspection	12
2.4. Le projet de réseau, une procédure encore formelle à ce jour	13
2.5. La formation, un dispositif complexe, une ambition encore à démontrer	14
2.6. Une gestion des moyens ignorant la dimension de réseau	16
2.7. La politique des ressources humaines des académies, des tentatives encore peu efficaces..	18
2.8. Les partenariats, une priorité très théorique.....	21
2.9. Une communication encore en construction.....	22
3. La perception du pilotage académique au niveau des réseaux : éloignée et répondant rarement aux attentes.....	23
3.1. Les pilotes des réseaux, en attente d'interventions plus claires des autorités académiques .	23
3.1.1. <i>La multiplicité des intervenants et des instances en charge de l'éducation prioritaire dilue la portée et la cohérence des messages académiques</i>	<i>24</i>
3.1.2. <i>La gouvernance académique est perçue en décalage avec les priorités et les attentes du terrain ...</i>	<i>26</i>
3.1.3. <i>Des attentes locales fortes invitent à réinterroger les modes de pilotage académique</i>	<i>27</i>

3.2.	Les équipes éducatives, au cœur du réseau, peu influencées par les directives académiques ..	30
3.2.1.	<i>Le pilotage de l'éducation prioritaire est appréhendé à travers les responsables hiérarchiques directs et le coordonnateur du réseau</i>	30
3.2.2.	<i>L'appartenance à un réseau écoles - collège est bien intégrée par les personnels</i>	31
3.2.3.	<i>Le projet de réseau n'est pas perçu comme un document structurant</i>	31
3.2.4.	<i>Le pilotage académique des ressources humaines est diversement apprécié dans les écoles et au collège</i>	32
3.2.5.	<i>L'appréciation du temps de travail collectif en REP+ est très positive mais des insatisfactions demeurent sur son efficacité</i>	33
3.2.6.	<i>La perception des formations est contrastée</i>	34
3.3.	Les parents, peu concernés par le pilotage académique mais centrés sur les préoccupations locales	34
3.3.1.	<i>Le partenariat avec les parents est d'abord une affaire de réseau</i>	34
3.3.2.	<i>Les parents, acteurs des quartiers, sont en demande de mixités</i>	35
3.3.3.	<i>Les parents expriment des attentes claires et légitimes</i>	35
3.3.4.	<i>Les parents affichent le souhait d'être acteurs dans l'école</i>	36
3.3.5.	<i>Le partenariat avec les parents est incontournable</i>	36
3.4.	Des partenaires, en attente de reconnaissance par les acteurs du pilotage académique	37
3.4.1.	<i>Pour les partenaires, le pilotage reste formel</i>	37
3.4.2.	<i>Les partenaires n'identifient pas le pilotage académique</i>	37
3.4.3.	<i>Les partenaires demandent à être davantage associés à la vie des réseaux</i>	37
4.	Vers une véritable refondation de l'éducation prioritaire : les points clés qui nécessitent une vigilance particulière et font l'objet de recommandations	38
4.1.	Le pilotage au niveau des réseaux	38
4.2.	Le pilotage au niveau académique	39
4.3.	La gestion des ressources humaines	40
4.4.	L'accompagnement pédagogique	40
4.5.	L'évaluation des effets de la politique de l'éducation prioritaire	41
	Conclusion	41
	Annexes	45

Introduction

La politique d'éducation prioritaire est au service de l'égalité d'accès aux apprentissages. Elle vise à rendre l'école plus juste et plus efficace, avec l'objectif clair et mesurable de lutter contre les inégalités scolaires liées aux origines sociales pour la réussite scolaire de tous. Elle vise ainsi à réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas.

La refondation de l'éducation prioritaire s'inscrit résolument dans la refondation de l'école de la République portée par la loi de juillet 2013. Elle a donné lieu à une préfiguration à la rentrée 2014 dans 102 réseaux (REP+) et à une généralisation sur l'ensemble des réseaux de l'éducation prioritaire dont la nouvelle carte a été arrêtée et compte désormais 352 REP+ et 742 REP. La rentrée 2015 constitue donc la deuxième année de la refondation de l'éducation prioritaire mais la première année de sa généralisation.

Dans le cadre de leur programme annuel de travail, au titre du suivi des réformes et conformément aux préconisations inscrites dans la circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014 qui précise que « *les inspections générales ont été missionnées pour suivre attentivement la politique d'éducation prioritaire et établir régulièrement des points d'étape de la mise en œuvre de la refondation* », l'IGEN et l'IGAENR sont chargées d'une mission conjointe qui porte sur « *le pilotage académique de l'éducation prioritaire* ». Une mission IGEN est par ailleurs mandatée pour étudier la dimension pédagogique dans les REP+ préfigureurs.

L'éducation prioritaire représente actuellement en France, un élève sur cinq (19,8 % des écoliers et 20,5 % des collégiens) avec des réalités académiques voire départementales très hétérogènes. Depuis sa création en 1981 par Alain Savary, ministre de l'éducation nationale, cette politique a occasionné plusieurs rapports de toutes origines (inspections générales, Cour des comptes, missions d'enquête parlementaires, etc.). L'évaluation² menée en 2013 dans le cadre de la modernisation de l'action publique (MAP) a incontestablement posé les bases des orientations actuelles pour l'éducation prioritaire et constitue le point de départ des investigations de la mission. Il est à souligner que la refondation de l'éducation prioritaire, depuis ses débuts, a fait l'objet d'un accompagnement par les inspections générales.

Piloter est régulièrement associé à l'action de gouverner, diriger ou conduire ; verbes dont les nuances sont principalement liées à l'autonomie accordée aux acteurs « pilotés ». Un récent rapport conjoint des inspections générales³ considérait que la notion de pilotage regroupait trois grandes fonctions : « *une fonction de "finalisation - impulsion", fixant direction et directives à l'action, notamment au moyen de définitions d'objectifs et de leur déclinaison ; une fonction d'accompagnement et de suivi se traduisant par un ensemble d'appuis, dont l'allocation des moyens, et d'aides à la démarche engagée ; une fonction d'appréciation / régulation, visant à ajuster la conduite de l'action en fonction d'observations et de constats sur son déroulement et ses effets* ». La mission a donc estimé que piloter suppose, *a minima*, de définir une direction et des objectifs, de créer les meilleures conditions pour y parvenir et pour vérifier s'ils sont atteints. Elle a également considéré que le pilotage académique recouvrait l'ensemble de la chaîne hiérarchique depuis le

² Évaluation de la politique d'éducation prioritaire, rapport de diagnostic (juillet 2013) et rapport final (mai 2014).

³ L'organisation académique du pilotage et de l'accompagnement des établissements du second degré, rapport IGEN - IGAENR, juillet 2012.

recteur jusqu'au plus près des élèves et des enseignants. Cette acception large englobe donc différents niveaux : échelons rectoral et départemental mais aussi celui de la circonscription et celui des réseaux proprement dit.

La mission s'est intéressée à plusieurs questions : La refondation a-t-elle induit un autre mode de pilotage académique de l'éducation prioritaire ? Quels en sont les effets au niveau des réseaux ? Répond-il aux attentes du terrain ?

Le périmètre de l'investigation recouvre l'ensemble des réseaux REP et REP+, à l'exception des 168 lycées toujours labellisés mais que les inspecteurs généraux ont considérés comme disjointes de la refondation de l'éducation prioritaire.

La mission s'est déroulée en deux phases :

- Une première phase de recueil et d'analyse de données à partir des tableaux de bord existants et d'un protocole renseigné par les inspecteurs généraux, correspondants académiques des trente académies. Cette étude a permis de regarder la mise en place au niveau académique des différents leviers de la refondation.
- Une seconde phase d'approfondissement sur un échantillon d'académies traduisant la diversité des configurations territoriales. Huit académies ont ainsi été retenues : Aix-Marseille, Créteil, Lille, Lyon, Nantes, Poitiers, Reims et Versailles. La mission y a questionné les pilotes académiques et est allée à la rencontre des équipes éducatives et des pilotes de vingt-deux réseaux mais aussi des partenaires de ces territoires. Le panel des réseaux, dont le détail figure en annexe 1, a été choisi pour répondre à la diversité des configurations antérieures : des REP+ (ex ÉCLAIR ou ex RRS) et des REP (ex ÉCLAIR, ex RRS ou non labellisés). La mission a pu en outre s'entretenir, lors d'un séminaire national à l'ESENESR, avec des formateurs de l'éducation prioritaire issus de ces huit académies.

Parallèlement, les inspecteurs généraux ont rencontré au niveau national la DGESCO, la DGRH et la DEPP.

Deux précautions s'imposent en avant-propos. Toute réforme, qui plus est lorsqu'elle est prioritairement pédagogique, nécessite du temps pour répondre aux objectifs qu'elle s'est fixés. Aussi, il convient de conserver une forme de prudence autour des constats qui portent sur une réforme généralisée seulement depuis cette rentrée scolaire. Par ailleurs, les observations doivent tenir compte de la mise en place simultanée de cette refondation et de la réforme de la scolarité obligatoire. Même si les deux réformes ne peuvent être considérées comme disjointes, leur concomitance a indéniablement impacté les choix stratégiques réalisés par les pilotes de tous niveaux. Ces deux éléments conjoncturels seront régulièrement soulignés au fil du développement et des préconisations.

Le développement du rapport souligne les différents points de tensions entre le pilotage installé dans les académies (partie 2) et le pilotage perçu par le terrain (partie 3) qui donnent lieu à des recommandations regroupées dans la partie 4. Ce parti a été pris par la mission pour dépasser les constats de mise en œuvre réglementaire de la refondation ou de l'accompagnement des mesures institutionnelles et pour en percevoir les effets au plus près du terrain.

1. La refondation de l'éducation prioritaire : une démarche volontariste au plus près des attentes des réseaux

1.1. Un état des lieux exhaustif de l'éducation prioritaire, préalable à la refondation

Afin d'élaborer la refondation de l'éducation prioritaire, le ministre de l'éducation nationale et la ministre déléguée à la réussite éducative ont sollicité en janvier 2013 le secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (SGMAP) pour être en appui d'une évaluation interministérielle de cette politique publique, pilotée par l'éducation nationale et associant des représentants des directions du ministère, des partenaires (politique de la ville, famille, budget, collectivités locales) et des experts. Ces travaux, reprenant tous les rapports et études antérieurs, internes et externes, s'appuyant sur une large consultation des personnels et des partenaires ainsi que sur des visites de terrain, ont largement contribué à nourrir les mesures relatives à la refondation de l'éducation prioritaire.

Cette évaluation centrée sur l'amélioration des résultats des élèves de l'éducation prioritaire a dégagé des leviers d'action concernant prioritairement les enjeux pédagogiques et éducatifs, les ressources humaines, les coûts et les moyens, le pilotage et l'animation des réseaux. Elle a donné lieu à quarante recommandations organisées autour des neuf priorités suivantes :

- 1- Maintenir une politique d'éducation prioritaire en complément d'un travail nécessaire sur la mixité sociale ;
- 2- Maintenir les principes actuels de choix des établissements bénéficiaires mais rendre la carte de l'éducation prioritaire progressivement plus juste et évolutive ;
- 3- Revoir l'allocation des moyens pour une plus grande prise en compte de la difficulté sociale et pour une plus grande progressivité, au sein et en dehors de l'éducation prioritaire ;
- 4- Réaffirmer l'objectif stratégique de l'éducation prioritaire et placer la pédagogie et l'éducatif au cœur des objectifs opérationnels ;
- 5- Renforcer des organisations pédagogiques et éducatives reconnues comme efficaces pour la réussite scolaire des élèves, surtout celle des élèves défavorisés ;
- 6- Développer le travail collectif au sein du réseau : le travail en équipe, consolider le travail en interdégrés, mieux travailler avec les partenaires ;
- 7- Renforcer l'accompagnement des personnels et la formation continue ;
- 8- Répondre aux besoins des équipes et des personnels en matière de ressources humaines ;
- 9- Renforcer le pilotage de la politique d'éducation prioritaire.

Si le pilotage fait l'objet d'un axe à part entière, il sous-tend, de fait, l'ensemble des sujets évoqués. En effet, que le pilotage soit national, académique ou local, l'équipe d'évaluation relève son hétérogénéité sur le territoire, son manque de continuité, de cohérence et de lisibilité, ainsi qu'une

faible articulation avec les dispositifs portés par les partenaires. Elle indique que le périmètre de l'éducation prioritaire est trop important pour permettre un pilotage réellement efficace de la politique, montrant que, dans bien des endroits, il est centré sur les réseaux ÉCLAIR en délaissant les réseaux de réussite scolaire (RRS).

Les recommandations portent très explicitement la nécessité d'une relance du pilotage académique et local de l'éducation prioritaire, déjà mise en exergue dans plusieurs rapports et soulignée par les acteurs clés du pilotage des réseaux. Les quatre préconisations suivantes en sont une illustration :

Recommandation n° 38 : renforcer le pilotage et l'animation académique de l'éducation prioritaire

Recommandation n° 39 : renforcer le pilotage des réseaux : relance et ouverture des comités de pilotage de réseau, rôle décisif des IEN, chefs d'établissement, IA-IPR référents et coordonnateurs

Recommandation n° 35 : Mettre en place un tableau de bord partagé, une culture et des outils d'évaluation

Recommandation n° 9 : Repréciser les objectifs opérationnels et mettre la pédagogie et l'éducatif au cœur de la refondation de l'éducation prioritaire

1.2. Une démarche nationale participative relayée par un pilotage académique descendant

Le pilotage national de la refondation de l'éducation prioritaire entraîne très rapidement les acteurs de terrain dans une démarche participative inhabituelle par sa rapidité et son dynamisme. L'équipe d'évaluation, avec notamment les membres du SGMAP, porteurs d'une approche nouvelle, a produit très vite un état des lieux exhaustif, une analyse de la situation et des scénarios d'évolution. Les acteurs de terrain ont été partie prenante de cette évaluation préalable à la refondation (concertation dans les réseaux, assises interacadémiques, groupes de travail avec les organisations syndicales et les partenaires) et ont grandement apprécié la méthode et la qualité d'écoute. Il s'en est suivi des propositions précises, opérationnelles, réalisables et acceptables par la plupart d'entre elles. Le processus de changement engagé dans le cadre de la MAP vise à modifier en profondeur les stratégies des acteurs à tous les niveaux.

La mise en place de la refondation de l'éducation prioritaire a fait l'objet d'un pilotage national volontariste, assuré par le cabinet de la ministre et coordonné par le chef du bureau de l'éducation prioritaire à la DGESCO. Le directeur de cabinet a réuni à plusieurs reprises un comité de pilotage composé de l'ensemble des directeurs concernés (DGESCO, DGRH, DEPP, DAF) et des inspections générales, IGEN et IGAENR, membres de l'équipe d'évaluation de cette politique publique. À cela s'ajoutent les évolutions de la carte des quartiers prioritaires relevant de la politique de la ville et un travail de proximité avec les partenaires, partagés dans un comité de suivi présidé par le directeur de cabinet du MENESR.

Lorsque les textes de cette réforme ont été stabilisés, l'information des autorités académiques a retrouvé les canaux habituels : une information descendante est passée, d'une part, aux recteurs (seuls ou avec les secrétaires généraux académiques et les DASEN) au cours de réunions mensuelles et, d'autre part, aux correspondants académiques de l'éducation prioritaire réunis par le chef de la mission éducation prioritaire à la DGESCO et son équipe. Chaque académie dispose d'un tableau de bord élaboré au niveau national que l'on retrouve dans les dossiers du dialogue de gestion et de performance et, pour partie, sur le site national dédié à l'éducation prioritaire.

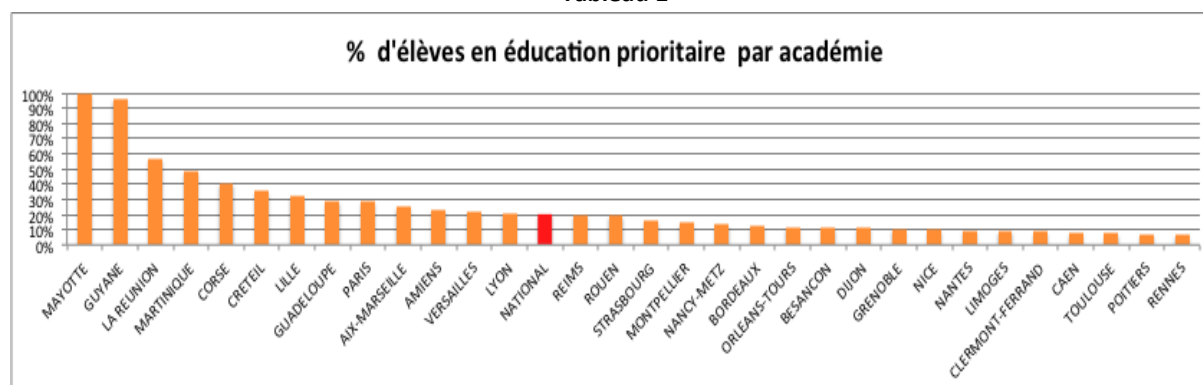
1.3. La disparité des territoires de l'éducation prioritaire, élément déterminant du pilotage académique

1.3.1. L'éducation prioritaire est une caractéristique majeure pour une dizaine d'académies

L'éducation prioritaire, très inégalement répartie sur le territoire, est un élément de contexte diversement pris en compte. En effet, treize académies seulement accueillent 70 % des élèves de l'éducation prioritaire. Le pilotage académique dépend, à l'évidence, du poids de l'éducation prioritaire dans l'académie mais également de sa répartition sur le territoire, concentrée comme dans l'académie d'Aix-Marseille (Bouches-du-Rhône et Vaucluse) ou celle de Limoges (Haute-Vienne) ou répartie sur l'ensemble des départements, comme, par exemple, dans les académies de Créteil, Lille ou Versailles.

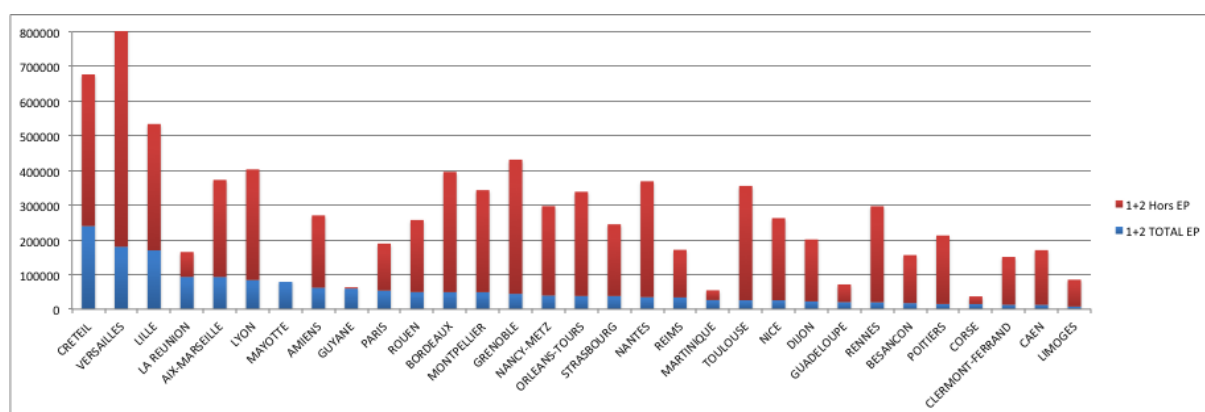
Les académies ont un pourcentage d'élèves dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP+ et REP) très variables, allant de 7 % à 56 % – hormis les situations singulières de la Guyane (96 %) et de Mayotte (100 %). Cette donnée, à elle seule, révèle la diversité des contextes (tableau 1). Elle est cependant à relativiser avec la taille des académies et le nombre d'élèves concernés (tableau 2).

Tableau 1



Sources : données DGESCO

Tableau 2 : l'éducation prioritaire dans les académies (en nombre d'élèves)



Sources : données DGESCO

Lorsque de nombreux quartiers relèvent de la politique de la ville et accueillent un nombre important d'élèves dans les REP+ et REP, le portage académique est visible, en interne comme à l'externe. Dans les académies où peu d'élèves appartiennent à des réseaux d'éducation prioritaire, une attention plus globale est portée par les recteurs à tous les élèves fragiles au regard de leurs difficultés d'apprentissage et de leur appartenance à un milieu social défavorisé. Le pilotage intègre alors l'éducation prioritaire dans des problématiques plus larges, avec des entrées correspondant aux spécificités académiques. Le pilotage explicite de l'éducation prioritaire se décline ainsi au niveau opérationnel et local.

Devant cette diversité des situations, il est naturel de voir des modes de pilotage fondamentalement différents, avec un niveau de délégation très variable suivant le profil des académies, au-delà du management propre à chaque recteur.

1.3.2. La part du premier degré est prédominante en termes d'effectifs

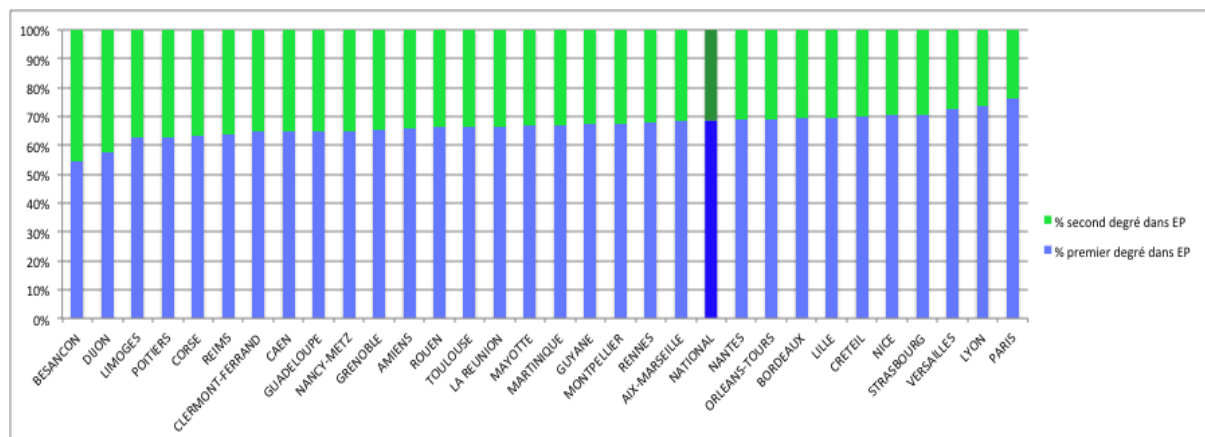
Le réseau d'éducation prioritaire, constitué d'un collège et d'écoles de son secteur de recrutement, est une entité dont le périmètre est fixé lors de l'élaboration de la carte de l'éducation prioritaire. On trouve toutes les situations, *a minima* les deux écoles de proximité (maternelle et élémentaire) jusqu'à l'ensemble des écoles du secteur.

Cette répartition premier degré / second degré est révélatrice de la diversité des territoires. Si des réseaux sont sur des territoires aux indicateurs relativement homogènes, d'autres sont sur des zones où le public scolaire de certaines écoles du secteur du collège ne relève pas de l'éducation prioritaire. Le pilotage local devient complexe, au regard notamment de la multiplicité des instances aux formats variables, le comité de pilotage du réseau et le conseil écoles - collège par exemple.

S'ajoute à cela la stratégie des familles en fonction de l'attractivité des écoles et des collèges et de l'offre locale de formation. L'évitement de certains collèges classés en éducation prioritaire, par des familles appartenant le plus souvent à des milieux favorisés, est manifeste lorsqu'elles peuvent bénéficier d'une dérogation pour un autre collège public proche ou lorsqu'elles ont la possibilité d'inscrire leurs enfants dans des collèges privés sous contrat. Ceci induit un déséquilibre important pour les REP+ ou les REP concernés, auquel le pilotage local cherche à remédier. Ce phénomène est peu marqué dans le premier degré.

Au niveau national, 69 % des élèves de l'éducation prioritaire sont dans le premier degré et 31 % au collège, proportion correspondant à neuf niveaux d'enseignement dans les écoles, et quatre au collège.

Tableau 3 : le premier et le second degrés dans l'éducation prioritaire (répartition par académie en %)



1.3.3. Le cas particulier des académies ultramarines

La Guyane et Mayotte se distinguent par leur classement en éducation prioritaire pour la quasi-totalité de leurs territoires respectifs. Le pilotage de l'éducation prioritaire se confond avec le pilotage de l'académie, les réalités locales, scolaires et sociales, étant bien différentes de celles que l'on peut connaître sur le reste du territoire national.

En revanche, les académies de la Réunion, de la Guadeloupe et de la Martinique ont un mode de pilotage qui ne diffère pas fondamentalement de celui de la métropole, même si ces territoires ultramarins abritent une forte proportion de leur population scolaire en éducation prioritaire.

2. Les leviers du pilotage académique : incomplètement mobilisés et articulés

Le référentiel de l'éducation prioritaire et la circulaire du 4 juin 2014 ont pour ambition d'offrir un cadre structurant à l'ensemble des acteurs de la refondation de l'éducation prioritaire quel que soit l'échelon d'intervention considéré. Ils mettent en évidence plusieurs leviers de pilotage dont certains, liés au pilotage académique, pourraient être synthétisés ainsi :

- une carte de l'éducation prioritaire adaptée aux besoins et révisée régulièrement, une animation des réseaux qui nécessite un comité de pilotage académique et un correspondant académique de l'éducation prioritaire,
- un projet de réseau, un comité de pilotage de réseau,
- un trinôme de pilotes et un coordonnateur de réseau,
- une organisation du temps de travail des enseignants favorisant le temps de travail collectif et des temps de formation bien spécifiques (priviliégiant l'interdegres),

- une valorisation financière qui peut justifier des conditions particulières de nomination,
- un accompagnement pédagogique des équipes,
- une coopération nécessaire avec les parents et avec les partenaires de l'école,
- une démarche d'évaluation dynamisée à tous les niveaux,
- une communication interne et externe permettant la valorisation de l'éducation prioritaire.

C'est donc sur l'ensemble de ces points que la mission a souhaité porter une attention particulière en les étudiant à la fois dans leur réalité nationale mais aussi dans une approche plus systémique, à partir des discours, perceptions et attentes des acteurs académiques, débouchant ainsi sur une analyse du pilotage académique de l'éducation prioritaire.

À cet égard, dès lors que la circulaire du 4 juin 2014 mentionne explicitement « *le renforcement du pilotage et l'animation des réseaux* » comme l'un des trois axes majeurs de travail en matière de refondation, et le réseau comme le niveau de cohérence opérationnel, la mission s'est attachée à porter une attention particulière aux options retenues par les académies pour mobiliser les différents acteurs académiques du premier et du second degrés, questionnant ainsi le partage des attributions entre ces deux degrés d'enseignement.

2.1. Le comité de pilotage, une instance à la périphérie du pilotage stratégique

L'analyse du fonctionnement et de la place du comité de pilotage de l'éducation prioritaire en académie montre que, pour la majorité des académies, la refondation de l'éducation prioritaire a incontestablement amené ces dernières à faire évoluer le rôle de cette instance. Elles partagent très largement le diagnostic selon lequel les comités de pilotage fonctionnent davantage comme des structures d'échange et de partage d'informations que comme une instance de pilotage disposant de prérogatives décisionnelles avérées.

Paradoxalement, si le diagnostic est largement partagé, les conclusions qu'en ont retirées les académies relèvent de deux lectures opposées. Pour une première catégorie d'académies, il n'est pas attendu du comité de pilotage qu'il joue un rôle décisionnel mais qu'il soit un lieu de partage d'informations, voire d'émergence de consensus. Les académies qui ont effectué cette analyse ont eu tendance avec la refondation à élargir la composition des comités de pilotage. *A contrario*, d'autres, dans un souci d'efficacité, prenant acte qu'une structure aux membres trop nombreux ne pouvait jouer son rôle de pilotage, ont fait le choix de resserrer sa composition autour d'un nombre restreint de cadres.

Concernant les quelques académies, peu nombreuses, qui ne disposaient pas d'une telle structure, la réforme de l'éducation prioritaire les a incitées à se doter d'une instance de pilotage. À l'inverse, dans un petit nombre d'académies, le choix a été fait de ne pas confier le pilotage de l'éducation prioritaire à un comité de pilotage dédié ; la raison évoquée étant de ne pas multiplier les instances, la question de l'éducation prioritaire est alors traitée en comité de direction académique.

Au terme de ces évolutions, une large majorité d'académies est donc dotée d'un comité de pilotage (COPIL) ; il s'agit d'une instance relativement lourde qui se réunit en moyenne deux ou trois fois dans

l'année, en principe sous la présidence du recteur. Il ne s'agit donc pas d'une instance opérationnelle mais plutôt d'un groupe où sont présentés des éléments de contexte (de type « état des lieux »), affichées des priorités et est exposé le bilan des actions engagées. L'action de ces comités peut se trouver prolongée par la mise en place de groupes de travail thématiques consacrés à des sujets comme la formation, les ressources humaines ou l'évaluation des projets de réseaux. Le périmètre d'action de ce COPIL, concerne au premier chef les REP+ puis les REP. En revanche, les quelques lycées anciennement libellés « éducation prioritaire », n'en font pas partie.

Souvent réunis à partir d'un ordre du jour proposé par le correspondant académique et validé par le recteur, les séances donnent lieu à un compte rendu diffusé aux seuls participants et rarement diffusé aux pilotes.

La composition du comité de pilotage s'articule de manière variable autour d'un « noyau dur » composé du ou des correspondants académiques de l'éducation prioritaire, des DASEN, du secrétaire général de l'académie et de ses adjoints (en particulier celui en charge des moyens), des doyens des corps d'inspection, de délégués académiques. Dans certaines académies, ce groupe est étoffé par la présence de conseillers techniques du recteur (médecin, infirmière⁴, assistante sociale⁵), de représentants de réseaux, de l'ESPE, voire de chercheurs universitaires. Exceptionnellement quelques académies associent à leur réflexion des partenaires extérieurs, préfet délégué pour l'égalité des chances ou élus représentants des collectivités locales.

Il existe bien évidemment de nombreuses variantes à ce schéma général, d'autres choix ont pu être réalisés qui tiennent souvent à l'histoire de l'académie et/ou au poids de l'éducation prioritaire dans l'académie ou les départements. L'organisation n'est évidemment pas la même dans une grande académie comportant de nombreux réseaux et dans une académie où peu d'élèves sont scolarisés en éducation prioritaire. Il s'avère en effet que les académies dont le poids de l'éducation prioritaire est important n'ont pas fait l'économie d'un comité de pilotage à la composition relativement large. En tout état de cause, cela n'empêche pas que nombre d'académies préfèrent traiter de la stratégie de l'éducation prioritaire dans le cadre habituel des comités de direction académique (CODIR) composés le plus souvent du recteur et de ses adjoints, en invitant le cas échéant le correspondant académique dès lors que des sujets concernant l'éducation prioritaire y sont traités.

En revanche, le COPIL, s'avère avant tout une instance « où l'on partage ensemble la feuille de route pour que tout le monde se l'approprie » pour reprendre la formule d'un recteur. Dans ces conditions, l'absence des partenaires extérieurs dans la très grande majorité des académies peut paraître paradoxale.

Ainsi, il n'est pas toujours facile d'identifier, entre COPIL éducation prioritaire et CODIR académique, où se trouve le lieu des décisions stratégiques. Quoi qu'il en soit, dans le cadre d'une politique volontariste, il est indispensable que cet espace soit identifié par l'ensemble des acteurs académiques.

⁴ Compte tenu de la féminisation presque généralisée de ce corps de métiers, la mission choisit d'utiliser le féminin pour les nommer.

⁵ Idem.

2.2. Le correspondant académique de l'éducation prioritaire, un positionnement délicat

La DGESCO pilote la mise en place de la refondation de l'éducation prioritaire, avec des correspondants académiques pour l'éducation prioritaire (COAC-EP), désignés par les recteurs (un ou deux par académie). La mission a constaté lors de ses visites que ces correspondants académiques peuvent avoir des difficultés à trouver leur place dans la gouvernance académique.

En effet, derrière un schéma théorique d'un COAC-EP cumulant le rôle de correspondant de la DGESCO avec celui de responsable académique en charge de la refondation de l'éducation prioritaire, se cachent des obstacles inhérents à l'articulation entre les prérogatives des DASEN en matière de pilotage opérationnel de proximité et le rôle attendu du COAC-EP au niveau des réseaux.

Onze académies ont choisi d'avoir deux correspondants académiques, cela sans lien avec la taille de l'académie. Ainsi les académies de Créteil et de Poitiers ont deux correspondants académiques, alors que celles de Versailles ou Lille en ont un.

- **Profil du correspondant académique de l'éducation prioritaire**

L'analyse du profil des correspondants académiques de l'éducation prioritaire apporte un premier éclairage sur le type d'expertise recherché et la diversité des situations en académie. Les COAC-EP sont majoritairement des IA-IPR (dans 25 académies). Les recteurs ont également sollicité onze DASEN et DAASEN (dont six sont en binôme avec un IA-IPR), deux proviseurs vie scolaire, un IEN-adjoint, et un secrétaire général adjoint (annexe 2).

Dans la majorité des académies les plus concernées par l'éducation prioritaire, soit en raison de la proportion importante d'élèves scolarisés, soit au regard du volume d'élèves scolarisés, lorsque le choix d'un IA-IPR comme correspondant académique a été privilégié, il a une mission à temps complet et bénéficie de moyens significatifs (chargés de mission, secrétariat).

- **Rôle du correspondant académique**

Dans deux-tiers des académies, le correspondant académique est le même qu'avant la refondation. Si la fonction est globalement stable, son champ d'intervention n'est pas pour autant bien défini. Dans la majorité des académies, il ne dispose pas de lettre de mission spécifique. Les intéressés le regrettent, considérant que cela est de nature à affaiblir leur légitimité et leur positionnent, notamment par rapport aux DASEN. L'absence de lettre de mission est rarement le fruit d'une négligence mais traduit la difficulté à expliciter le rôle des différents responsables. L'existence d'une lettre de mission ne signifie pas cependant que le rôle de chacun soit clarifié.

La participation des correspondants académiques à la validation des projets est variable selon les académies : environ la moitié des COAC-EP n'y participe pas directement, même si dans la majorité des cas leur implication à la définition du cadre méthodologique de validation des projets est effective.

L'animation des pilotes de réseaux par le correspondant académique de l'éducation prioritaire, lorsqu'il n'est pas DASEN, est plutôt rare. Dans 50 % des académies, le réseau des pilotes est animé par le DASEN ou le DAASEN et dans 35 % des cas, le correspondant académique de l'éducation

prioritaire co-anime les réunions concernées avec le DASEN ou le DAASEN. En revanche, l'animation directe des pilotes de réseaux par le COAC-EP seul est peu fréquente (20 % des académies).

L'observation de l'activité des COAC-EP met en lumière un certain nombre de constantes quant à leurs missions. Le correspondant académique se voit, très généralement, confier le pilotage global de l'éducation prioritaire, au sens où il est amené à proposer au recteur les principaux arbitrages stratégiques qui font l'objet, dans la plupart des cas, d'un examen décisionnel en comité de direction. La participation du correspondant au comité de direction est assez répandue concernant les dossiers dont il est porteur. *A contrario*, il est peu fréquent que le correspondant académique (lorsqu'il n'est pas DASEN) participe aux arbitrages au niveau des moyens. D'une manière générale, le COAC-EP, s'il n'est pas DASEN, est très rarement associé aux instances décisionnelles au niveau académique et encore moins au niveau départemental.

L'analyse du rôle des correspondants académiques met en évidence un périmètre d'attribution mal défini et donc non stabilisé par manque d'explicitation quant au rôle qu'il est susceptible de jouer dans l'animation de proximité des réseaux. En l'absence de cette clarification, le rôle effectif du correspondant académique va très directement dépendre de son niveau de proximité avec le recteur, de la légitimité qui lui est reconnue et du niveau de délégation accordé (explicitement ou implicitement) aux DASEN en académie. Dans environ 40 % des académies, les COAC-EP ont considéré que leurs relations avec le recteur étaient « satisfaisantes et régulières » et dans 30 % des cas « difficiles ».

Il apparaît cependant clairement qu'il est attendu du correspondant académique une expertise pédagogique comme en témoigne le fait que les recteurs, plus de trois fois sur quatre, sollicitent un IA-IPR pour la fonction. À ce titre, à de très rares exceptions, le correspondant académique joue un rôle clef dans l'élaboration des documents de pilotage (fiches de postes, lettres de mission, tableaux de bord, ressources pédagogiques, etc.), intervient à des degrés divers dans l'élaboration des plans de formation (notamment du second degré et de l'interdégrés), dans l'animation et la coordination des formateurs éducation prioritaire, des IA-IPR référents et dans la mobilisation des délégations académiques (DAREIC, DAAC, délégation académique à la formation, CARDIE, DANE, CASNAV, etc.).

Au-delà de ce « noyau dur », le périmètre d'activité du correspondant académique va dépendre de son niveau de participation à la gestion de proximité des réseaux. La capacité à agir sur l'animation des IA-IPR référents et à travailler avec les IEN en charge de l'éducation prioritaire est également un déterminant essentiel. L'activité du COAC-EP résulte de sa capacité à s'inscrire en complémentarité avec la gestion de proximité des DASEN.

La répartition des rôles entre les DASEN et le correspondant académique de l'éducation prioritaire est un des points les plus délicats du pilotage de l'éducation prioritaire et va influencer sur le périmètre d'activité de ce correspondant académique. La circulaire du 4 juin 2014 indique, concernant le correspondant académique, qu'il assure au nom du recteur « le pilotage et le suivi de la politique d'éducation prioritaire notamment en lien avec les cadres académiques concernés et avec la DGESCO ». Au-delà de sa fonction de correspondant national, le périmètre d'attribution du correspondant au titre « du suivi de la politique de l'éducation prioritaire en académie » en lien avec les DASEN reste à clarifier dans la majorité des académies. C'est sur l'animation des réseaux et la formation que cette absence de clarification est la plus sensible.

2.3. La nécessaire mise en cohérence de l'action des corps d'inspection

Les inspecteurs du second degré sont peu associés collectivement au pilotage de l'éducation prioritaire. En effet, si ce sujet n'a pas été traité cette année au sein des collèges d'IA-IPR, sans doute faut-il y voir un effet de la mise en œuvre de la réforme du collège qui a été érigée en priorité dans les académies. Quoi qu'il en soit, les doyens des collèges d'inspecteurs reconnaissent que l'accompagnement, voire l'inspection, des enseignants en REP+ et a fortiori en REP, ne s'inscrivent pas dans les activités principales des IA-IPR. Certaines académies ont toutefois réfléchi à une appropriation collective du référentiel de l'éducation prioritaire mais sans que cela débouche sur des modalités d'inspection plus collectives ou innovantes. Les doyens des collèges d'inspecteurs sont souvent associés au COPIL de l'éducation prioritaire mais ce n'est pas le cas partout. De même, il y a eu peu d'interventions de correspondants académiques de l'éducation prioritaire « es qualité » en collège d'inspecteurs.

C'est donc surtout en tant qu'inspecteurs référents de réseau que les IA-IPR, voire dans certains cas les IEN-ET/EG, sont présents. En effet, la quasi-totalité des académies a désigné pour les REP+, plus rarement pour les REP, des inspecteurs du second degré comme référents des réseaux. Ils sont pilotes, à côté du principal et de l'IEN. Dans de nombreuses académies, tous les IA-IPR sont référents d'au moins un réseau mais disposent rarement d'une lettre de mission dédiée à cette fonction ; néanmoins, lorsqu'une lettre de mission existe pour les IA-IPR et les IEN-ET/EG, la fonction de référent y est mentionnée. Dans certaines académies, a été définie une charte des inspecteurs référents dont l'objectif est de circonscrire le périmètre de la fonction et de rechercher une certaine harmonisation des pratiques. Il est à noter que cette année, la formation sur la réforme du collège a institué, dans quelques académies, une autre « catégorie » d'inspecteurs référents au côté des IA-IPR référents de l'éducation prioritaire, ce qui a pu conduire à une certaine confusion.

Au niveau académique, la question du pilotage des inspecteurs référents est posée, dans une recherche de cohérence. Assez fréquemment, bien que cela ne soit pas une pratique générale, le ou les correspondants académiques réunissent le groupe d'inspecteurs référents, le plus souvent en l'absence du doyen. Les référents sont ensuite chargés de porter la politique rectorale au sein des réseaux. Dans certains cas, les référents sont réunis avec les autres pilotes des réseaux au niveau académique voire au niveau départemental, souvent à l'initiative du DASEN et parfois sans que le COAC-EP soit systématiquement présent. Selon les propos du correspondant académique de l'éducation prioritaire et du doyen des IA-IPR d'une académie, le pilotage des IA-IPR référents est difficile en l'absence d'un minimum de formalisation et d'échanges autour de l'accompagnement dispensé au sein des réseaux ; or, l'absence d'utilisation de l'espace collaboratif mis à disposition des IA-IPR à cet effet « *montre que cela ne constitue pas leur priorité* ».

À la difficulté de la mise en cohérence de l'action des IA-IPR s'ajoute celle de l'articulation entre les IA-IPR et les IEN du premier degré. Les IEN adjoint auprès des DASEN assurent, dans la très grande majorité des départements, un rôle central en matière d'élaboration du plan départemental de formation et plus largement d'animation (de façon parfois informelle) du réseau des IEN de circonscription. Rares sont cependant les académies qui ont réussi, à ce jour, à améliorer la cohérence globale de l'activité des corps d'inspection premier et second degrés, même si à travers la mise en place de groupes d'appui (en présence de l'IEN éducation prioritaire et du correspondant académique) en charge de l'interdégrés, une évolution semble se dessiner.

La mission a par ailleurs constaté qu'en ce qui concerne tant les modalités d'inspection que la fréquence de ces dernières, l'éducation prioritaire n'apparaît nullement comme préfigurant une évolution pourtant attendue (inspection plus accompagnatrice) de la part des équipes de terrain (personnels de direction et équipes enseignantes) ainsi que des responsables nationaux et académiques.

Ainsi, la mobilisation des corps d'inspection, indispensable à la réussite d'une réforme à caractère pédagogique, devrait être partagée par l'ensemble des pilotes académiques, en apparaissant, par exemple, comme une priorité du programme de travail académique.

2.4. Le projet de réseau, une procédure encore formelle à ce jour

La mission a pu constater que seul un petit nombre de projets de réseau avait été élaboré et *a fortiori* validé, ceci aussi bien pour les REP que pour les REP+. En effet, plus de la moitié des académies déclarent ne pas avoir pour l'instant validé de projets. Il est assez difficile de se faire une idée du processus d'avancement de la rédaction des projets, les situations étant très différentes selon les académies et même au sein des départements d'une même académie.

Dans de nombreuses académies, le pilotage des projets de réseaux n'a pas été clairement cadré⁶ (dans la procédure, dans les dates de remontée et les modalités de validation, différentes selon les départements). D'autres académies en revanche ont fait preuve d'un formalisme excessif (modèle type, rubriques obligatoires etc.). En outre, l'impulsion et l'accompagnement des réseaux par les prescripteurs (académiques ou départementaux) n'ont pas toujours été suffisants. Rares sont les académies qui ont été en capacité de respecter leur calendrier initial, la concomitance avec la mise en œuvre de la réforme du collège ne facilitant pas l'exercice.

L'articulation entre les différents projets, d'école, d'établissement voire de circonscription, est une source de complexité pour les acteurs de terrain ; certaines académies et/ou départements ont essayé de réfléchir à une mise en cohérence, au moins temporelle, entre ces différents projets mais ceci est loin d'être une démarche générale.

Le processus de validation des projets, lorsqu'il existe, est très variable. Très souvent ce processus passe par l'examen des projets en commission ou groupe de travail, soit au niveau académique soit au niveau départemental. Il n'apparaît pas ici de différence entre les processus de validation des REP ou des REP+. L'autorité chargée de la validation finale, lorsqu'elle est prévue, est dans la plupart des cas le recteur ou le DASEN, voire les deux, en particulier lorsque le recteur reste l'autorité signataire du projet. Il peut aussi dans certains cas, rares, s'agir du comité de pilotage. La place du correspondant académique dans le processus de validation des projets ne semble pas « aller de soi ». La multitude des schémas de validation des projets de réseau ainsi que l'absence de lisibilité des modalités retenues sont révélatrices de la grande difficulté des académies à définir la ligne de partage entre le pilotage stratégique et le pilotage opérationnel. Il convient à cet égard de rappeler que la circulaire du 4 juin 2014 prévoit que « *[le] comité de pilotage valide le projet de réseau préalablement élaboré en appui sur le conseil école - collège* ». L'initiative prise par la majorité des académies, avec les difficultés susmentionnées, d'ajouter un niveau de validation ne fait que complexifier et retarder la nécessaire communication au sein des réseaux d'un document, par

⁶ Quelques académies ont néanmoins produit des documents de cadrage qui incitaient à produire un diagnostic et à mettre en place une autoévaluation.

définition de référence, qui a vocation à structurer le travail des équipes enseignantes. Dans une académie, le recteur a décidé d'une approche par « contrat » qui répond bien à l'idée que l'académie s'engage dans le projet du réseau ; celui-ci devient, de fait, un outil de dialogue validé comme la circulaire le prévoit.

Selon les instructions nationales, le référentiel de l'éducation prioritaire constitue un point d'appui pour l'autoévaluation qui se doit de précéder l'écriture des projets de réseau. La circulaire du 4 juin 2014 insiste également sur le rôle des évaluations diagnostiques des élèves comme outil de repérage des besoins des élèves. Elle indique par ailleurs qu'« *il appartiendra aux académies, aux départements, aux circonscriptions et aux établissements de développer des évaluations pédagogiques et des suivis de cohortes permettant de mieux appréhender les parcours et les évolutions des connaissances et des compétences des élèves* ».

La mission a pu observer combien l'évaluation reste un point faible des dispositifs de pilotage de l'éducation prioritaire ; elle n'a rencontré aucun exemple abouti d'évaluation des réseaux. Il convient cependant de noter que l'accompagnement méthodologique des réseaux en matière d'auto-évaluation s'est avéré être une entrée très largement privilégiée par les COAC-EP. Si l'appropriation des outils d'autoévaluation progresse, les actions retenues au niveau des projets de réseau résultent encore très largement d'un diagnostic insuffisamment objectivé par un état des lieux fondé sur des contenus d'évaluation partagés.

Les éléments d'observation nécessaires à l'évaluation n'étant pas identifiés dès le démarrage des projets en septembre 2016, il sera très difficile de procéder ultérieurement à une évaluation approfondie des performances de l'éducation prioritaire ; ce qui, au regard des moyens mobilisés et des enjeux, serait difficilement compréhensible. L'évaluation des projets mais aussi l'évaluation des résultats des élèves doivent être des objets du pilotage académique.

2.5. La formation, un dispositif complexe, une ambition encore à démontrer

Le plus souvent la formation du premier degré ayant trait à l'éducation prioritaire relève de l'échelon départemental (plan départemental de formation : PDF) et celle du second degré de l'échelon académique (plan académique de formation : PAF). Certaines académies s'efforcent cependant de décroiser les processus d'élaboration des plans de formation. Cela peut aller de la volonté d'harmoniser les formations départementales par l'élaboration, au niveau académique, d'un cahier des charges commun, à celle plus ambitieuse consistant à ce que le niveau académique se charge de l'ingénierie desdites formations, laissant au niveau départemental la mise en œuvre organisationnelle de ces dernières (cf. gestion du remplacement). Une académie envisage même de gager une partie des moyens départementaux de remplacement du premier degré, fléchés pour la formation, au bénéfice de formations académiques interdegrés. À ces plans de formation spécifiques, s'ajoutent les formations « de droit commun » ouvertes individuellement aux personnels et souvent un plan spécifique REP+ élaboré par les formateurs éducation prioritaire. Ainsi, les réseaux se voient offrir un « mille-feuilles » de plans dans lesquels ils ont du mal à se retrouver (cf. *infra*) avec le risque qu'au final des formations ne servent à personne⁷. Les interactions interdegrés, directement ou indirectement liées à la refondation de l'éducation prioritaire (liaison interdegrés, continuité des parcours, évaluation, etc.), invitent à réinterroger l'ensemble des

⁷ Aucun stage mis en place, faute de demande, dans certains plans spécifiques REP+ élaborés par les formateurs éducation prioritaire.

dispositifs de formation continue, y compris avec les ESPE qui, pour l'heure, s'avèrent le plus souvent absentes.

Les formations interdegrés sont pilotées soit par le correspondant académique de l'éducation prioritaire, soit par des groupes de contact associant l'IEN en charge de l'éducation prioritaire et le correspondant académique, soit par des IA-IPR référents ou, situation la plus fréquente, par les IEN de circonscription. Les formations d'initiatives locales sont majoritairement à l'initiative des copilotes des réseaux (chef d'établissement et IEN) en lien avec les chargés de formation départementaux. Dans quelques académies, l'IA-IPR référent en est partie prenante.

Les modes d'accompagnement des réseaux diffèrent grandement d'une académie à l'autre. Si la majorité des académies a déployé un système à deux niveaux (accompagnement académique via le correspondant académique et les IA-IPR référents et accompagnement départemental via les IEN adjoint et les copilotes de réseaux), quelques académies confient cette mission au binôme IEN copilote de réseau et IA-IPR référent. Quel que soit le mode d'accompagnement, la mission a pu observer que l'articulation entre les niveaux départemental et académique est source de difficultés et d'ambiguïtés dans les politiques mises en œuvre.

Concernant les formateurs académiques REP+, l'investissement en emplois est très variable selon les académies. En moyenne, les académies mobilisent entre trois et cinq ETP de formateurs pour les REP+, à l'exception des plus grosses académies dont le nombre d'ETP peut varier de 10 à 15. La répartition entre formateurs des premier et second degrés est globalement équilibrée. Certaines académies ont opté pour la constitution de binômes (premier-second degré), d'autres pour la mobilisation des formateurs également au bénéfice de l'accompagnement. Certains formateurs issus du premier degré n'ont pas accès au titre de « formateur académique » ; ils semblent être considérés comme relevant exclusivement du DASEN et non « habilités » à rencontrer les formateurs du second degré. Certains formateurs d'une même académie se sont d'ailleurs rencontrés lors de la formation nationale à l'ESENESR, ce qui est paradoxal pour une politique portant sur des réseaux premier et second degré. La mission a clairement perçu un décalage entre l'esprit de la refondation (de l'éducation prioritaire comme celle de l'École plus globalement) qui insiste sur la liaison interdegrés (cycle 3, conseil écoles - collège, etc.) et le cloisonnement opéré par certaines académies.

La mission a généralement observé que les formateurs académiques sont mal identifiés au sein des réseaux et que leur articulation avec le réseau de formation départemental est souvent défailante. « Hors structures », certains ne savent pas quel est leur supérieur hiérarchique, il ne leur est demandé aucun rapport d'activité et leur légitimité de formateur n'est pas toujours reconnue.

Enfin, il est manifeste que la mobilisation au bénéfice de la réforme du collège a quelque peu « dilué » la refondation de l'éducation prioritaire dans celle du collège, voire, pour certaines académies, généré une forme de pause en matière de formation. De nombreuses académies ont, en effet, remplacé une grande partie des plans de formation et des formations d'initiative locale spécifiques à l'éducation prioritaire par des formations relatives à la réforme de la scolarité obligatoire. En conséquence, certains formateurs EP ont vu leur périmètre d'intervention évoluer vers des territoires hors de l'éducation prioritaire afin de renforcer le potentiel de formateurs sur la réforme du collège. La généralisation de la refondation de l'éducation prioritaire a, en outre, généré certains obstacles structurels que la préfiguration n'avait pas fait apparaître ; le ratio formateurs éducation prioritaire / réseaux d'éducation prioritaire s'est dégradé et, dans les écoles des REP+,

le besoin en remplacements s'est accentué et complexifié, se révélant particulièrement chronophage, bien au delà des prévisions.

Sur le fond, l'appropriation par les enseignants des enjeux pédagogiques de la refondation de l'éducation prioritaire reste pour ces derniers, parcellaire. Nombreux sont ceux qui ont le sentiment « *de devoir faire ce qu'ils faisaient déjà* », ne prenant pas la mesure du recentrage sur les apprentissages scolaires et la nécessité de réinterroger leurs pratiques.

Si le besoin de formation des personnels pour la refondation de l'éducation prioritaire n'est discuté par personne (personnels des réseaux comme cadres académiques), la multiplicité des plans de formation et la place des formateurs de l'éducation prioritaire sont en revanche questionnées. L'accumulation d'obstacles conjoncturels liés à la concomitance de la réforme de la scolarité obligatoire déjà évoquée (perte de visibilité des formations dédiées à l'éducation prioritaire, diminution des budgets spécifiques) et d'obstacles structurels qui compliquent l'articulation de véritables temps de travail ou de formation interdégradés au sein des réseaux, ne permet pas une pleine efficacité des dispositifs de formation mis en place.

2.6. Une gestion des moyens ignorant la dimension de réseau

On note très peu d'évolutions dans le domaine de l'allocation des moyens en REP et REP+ entre les rentrées 2015 et 2016. À l'échelon académique, les arbitrages initiaux de préparation de rentrée en grandes masses, pour les premier et second degrés, prennent en compte le poids de l'éducation prioritaire dans l'allocation des moyens, la gestion étant ensuite déclinée au niveau départemental suivant des modèles intégrant notamment des critères sociaux. Ce processus d'allocation différenciée des moyens, en place depuis de nombreuses années pour ces territoires, s'est modulé en fonction des évolutions actuelles, notamment avec le renfort des brigades de remplacement dans le premier degré. Plusieurs académies ont formalisé, dans des « *conventions académiques de priorité éducative (CAPE)* », l'accompagnement des collèges et des écoles sortis de l'éducation prioritaire et celui des écoles, non rattachés à un réseau, ayant les caractéristiques de l'éducation prioritaire.

Dans le premier degré, les critères de répartition intradépartementale de la dotation 2016 pour l'éducation prioritaire sont définis par les DASEN dans la majorité des académies. Dans trois académies, le recteur a arrêté, après discussion en CODIR académique, les critères de répartition des moyens des écoles situées en REP ou REP+. Dans cinq académies, la définition des critères est plus partagée. Dans ce cas de figure, le recteur définit les grandes priorités (éducation prioritaire, accueil des moins de 3 ans, dispositifs plus de maîtres que de classe, ASH, ruralité, etc.) et les DASEN ventilent les dotations départementales en tenant compte des particularismes locaux. Trois académies ont infléchi leur politique de répartition des moyens premier degré, avec un pilotage académique plus marqué.

Dans le second degré, la définition des critères de dotation des collèges relevant de l'éducation prioritaire dépend largement des modèles académiques de gestion des moyens. Dans un premier tiers des académies, les critères d'allocation de moyens sont définis à l'échelon rectoral ; dans un deuxième tiers, le recteur confie aux DASEN la responsabilité de définir les critères de dotation. Concernant le dernier tiers des académies, une approche plus partagée du pilotage des moyens de l'éducation prioritaire prévaut avec soit une définition des critères au plan académique assortie d'une marge de manœuvre laissée aux DSDEN, soit une gestion départementale effectuée à partir d'une enveloppe fléchée éducation prioritaire et/ou de critères arrêtés au niveau rectoral (le plus

souvent après discussion en CODIR). Trois académies définissent à des niveaux de gestion différents (rectoral ou départemental) les critères de dotation des collèges selon qu'ils sont classés en éducation prioritaire ou pas.

Globalement, si à l'instar du premier degré, on note très peu d'évolutions entre 2015 et 2016 sur la manière dont sont définis et arrêtés les critères de dotation des collèges (en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire), tout au plus peut-on signaler une intervention plus marquée des recteurs dans quelques académies à gestion départementalisée des moyens collèges.

Par ailleurs, concernant « la réforme de l'allocation des moyens » visant selon l'administration centrale à mieux tenir compte des caractéristiques sociales et territoriales des établissements, il s'avère que, dans la mesure où les académies pratiquaient déjà une allocation progressive des moyens sur la base de critères sociaux, la mesure nationale a eu peu d'incidence au niveau des établissements.

Alors que les moyens consacrés à l'éducation prioritaire s'avèrent très importants au regard des différentes mesures spécifiques arrêtées au bénéfice de cette dernière (cf. coordonnateurs de réseau, « plus de maîtres que de classes », pondérations en collège et dix-huit demi-journées libérées en école, moyens de formation, accompagnement des écoles et des collèges sortants de l'éducation prioritaire, etc.), une seule académie élabore un budget académique qui identifie précisément les moyens spécifiques attribués aux établissements scolaires en REP et REP+.

La mission a pu observer, *in fine*, combien dans le processus d'allocation de moyens, l'entité réseau n'a pas de réalité. Les réseaux sont confrontés, au niveau de l'attribution des dotations en emplois, à des dotations doublement cloisonnées entre les écoles et entre le collège et les écoles du réseau, avec de réelles difficultés à organiser des échanges de services, au delà des arrangements informels. Cela se traduit également au niveau du dialogue de gestion, une seule académie organisant, à ce jour, un dialogue de gestion de réseau.

Paradoxalement, alors que l'institution a souhaité faire du projet de réseau un élément central de la refondation de l'éducation prioritaire, ce dernier n'a aucun impact sur le processus d'allocation des moyens du réseau.

Concernant les personnels médicosociaux, la plupart des académies ont affiché une priorité des moyens dans leur affectation au profit des REP+ et REP dans une mesure moindre. Cependant, les différences de gestion entre les personnels infirmiers, les médecins scolaires et les assistantes sociales nuisent à la cohérence d'une politique globale pourtant souvent réclamée. Certaines académies utilisent des barèmes académiques de répartition des personnels (différents selon les personnels concernés) avec la volonté d'une couverture des établissements en éducation prioritaire. Les grosses académies visitées affichent une couverture exhaustive des réseaux en infirmiers, médecins et assistants sociaux. Certains établissements sont même considérés comme « surdotés » corrélativement aux baisses d'effectifs (par exemple, deux infirmières pour un collège de moins de 230 élèves). « *On ne retire pas d'infirmière car retirer une infirmière, c'est retirer du soin, c'est impacter le climat scolaire* ».

S'agissant des médecins, l'utilité d'affecter des postes en REP+ peut s'avérer incertaine au regard de l'impossibilité à les pouvoir. Dans un département très rural, en dix ans, la médecine scolaire est passée de 6,9 ETP de médecin à 4,9. Par ailleurs, l'offre médicale complémentaire à celle de

l'éducation étant très variable selon les territoires et souvent plus dense sur les territoires de l'EP, le fait de prioriser de façon trop systématique les postes de médecine scolaire en éducation prioritaire peut accentuer, hors éducation prioritaire, les zones médicalement non couvertes tant en médecine scolaire qu'en médecine complémentaire.

La situation des assistantes sociales est très différente en éducation prioritaire. La prise en charge est partenariale et les situations d'urgence fréquentes ; leur présence dans le premier degré est indispensable. Le niveau d'acceptation des assistantes sociales du second degré à relayer les alertes des écoles s'avère très variable. Compte tenu de ce type d'aléa, il apparaît difficile de mettre en place un pilotage ferme de ce secteur.

Si, en termes de gestion, un effort est incontestablement réalisé pour couvrir l'ensemble des postes en REP+ et REP, les conseillers rencontrés se sont montrés parfois circonspects sur cette priorité. « *Trop de ressources humaines peut se révéler contre-productif* ». L'important est le travail en parfaite complémentarité du trio assistante sociale / infirmière / médecin.

Les académies ont octroyé des moyens conséquents aux écoles et aux collèges des réseaux et aux sortants de l'éducation prioritaire, mais la mission a constaté que cette gestion reste cloisonnée et n'intègre pas l'entité de réseau comme on pourrait l'attendre.

2.7. La politique des ressources humaines des académies, des tentatives encore peu efficaces

La prise en compte de la spécificité que constitue l'éducation prioritaire en matière de GRH (attention particulière portée au profil des candidats par rapport aux besoins des établissements) a connu une évolution assez différenciée entre le premier degré et le second degré.

Dans le premier degré, le principe même du profilage des postes enseignants au titre du mouvement est apparu en rupture par rapport à des habitudes de gestion auxquelles les principales organisations syndicales se sont toujours montrées très attachées. Après une période de montée en charge très lente, à ce jour, le principe de l'implantation de postes pourvus selon des modalités dérogatoires au barème de droit commun, semble admis dès lors qu'il trouve à s'appliquer à des postes en nombre limité, aux caractéristiques véritablement spécifiques des missions qui s'y rapportent. À ce titre, la refondation de l'éducation prioritaire a incontestablement apporté plus de transparence et de lisibilité quant aux cibles privilégiés (REP+) et aux leviers activés et dès lors plus de légitimité quant au profilage d'un certain nombre de postes stratégiques : directeur d'école en REP+, coordonnateur de réseau, dispositif « plus de maîtres que de classes », notamment. Si le profilage de ces postes stratégiques pour l'éducation prioritaire s'avère aujourd'hui la règle, les modalités de choix des candidats diffèrent selon le niveau d'adhésion des partenaires sociaux au principe du profilage des postes concernés (nomination au barème des candidats ayant obtenus un avis favorable de l'IEN ou nomination du candidat retenu par l'IEN).

Il ressort cependant des opérations de mouvement que les professeurs et les directeurs d'école privilégient en général la zone géographique plus que le type de poste, ce qui explique que, dans les académies les moins attractives, la mission a pu observer qu'entre 10 et 15 % des postes profilés restaient vacants. Le « *turn over* » des personnels titulaires sur les zones géographiques les moins attractives est par ailleurs alimenté par le fait qu'à la demande des organisations syndicales, les autorités académiques se sont résolues (contrairement à ce qui se pratique dans le second degré) à

ne pas affecter, à titre définitif, un professeur des écoles (initialement sans affectation) sur un poste qui ne correspond pas à ses vœux.

Il en résulte des affectations annuelles à titre provisoire en zone de remplacement générant une instabilité qui se polarise sur les établissements les moins demandés⁸. Dans certains départements, une part significative du mouvement découle de ce mécanisme d'affectation. Ceci pourrait tout à fait être évité par la technique dite « d'extension de vœux », technique utilisée dans le second degré par toutes les académies, précisément pour éviter ce « *turn over* institutionnel ». Sur ce point, la refondation de l'éducation prioritaire n'a pas fait évoluer les pratiques antérieures, la résistance au changement, en ce qui concerne les règles du mouvement des professeurs des écoles, est à cet égard notable.

A contrario, la refondation de l'éducation prioritaire s'est traduite par une attention particulière portée au remplacement avec la constitution, dans environ un tiers des départements, de brigades dédiées au remplacement en REP+. Malgré cela, le problème du remplacement est resté très problématique dans plusieurs départements. La mission constate, qu'aucun bilan pédagogique et de gestion n'est effectué pour ces zones (nombre de jours de classe perdus par les élèves, par an et sur le cycle, modalités de remédiation, prise en compte au niveau des évaluations, etc.).

Dans le second degré, paradoxalement l'évolution quant au profilage des postes a connu une évolution inverse. Alors qu'avec la mise en place des réseaux ÉCLAIR, nombre d'académies, suivant les incitations nationales, avaient développé le profilage de postes, au-delà des postes à missions particulières (affectation d'enseignants à la compétence reconnue sur des postes de droit commun), la refondation de l'éducation prioritaire s'est traduite par une réduction du nombre de postes enseignants profilés au titre de l'éducation prioritaire. La suppression des postes du type « préfet des études » ou « enseignant référent » conjuguée au fait que l'implantation de postes spécifiques académiques (SPEA) en réseaux ÉCLAIR s'était avérée contre-productive (poste non pourvus à l'issue du mouvement) dans les zones peu attractives, explique cette évolution. La mission a pu également observer combien, dans certaines académies, la suppression des « enseignants référents » (notamment ceux en charge de la liaison école - collège), imposée aux établissements a été considérée par une proportion significative d'établissements (écoles et collèges) comme inopportune au regard de la priorité que constitue la liaison école - collège (cf. cycle 3 notamment).

Conscient du caractère paradoxal de cette situation (diminution des postes profilés) malgré la priorité affichée pour l'éducation prioritaire, des académies expérimentent certaines techniques visant, sans profiler les postes, à organiser un mouvement spécifique à partir du repérage d'enseignants volontaires, à la compétence et la motivation validées par les corps d'inspection. Les résultats affichés par une académie sur certains établissements semblent démontrer l'efficacité de la démarche (taux de couverture en titulaires passant de 32 % à 83 % en trois ans). D'autres académies, en revanche, ne voient pas leurs efforts récompensés (17 candidats pour 44 postes à profil en plus en 2016) ; seuls les TZR affectés à l'année qui souhaitent rester dans l'établissement en ont bénéficié. Une autre académie expérimente, sur un nombre limité d'établissements, des modalités d'affectation qui mixent procédure dérogatoire d'affectation (hors barème mais sans création de SPEA en amont du mouvement général) et mouvement de droit commun dans une deuxième phase. S'il est trop tôt pour en évaluer le résultat, cette expérimentation méritera d'être suivie.

⁸ Cf. rapport IGAENR n° 2015-067, *Les mouvements académiques et départementaux comme outils de gestion des ressources humaines*, août 2015.

Ainsi, la stabilisation attendue dans le second degré est parfois atteinte mais l'attractivité des postes ne vaut que dans les zones urbaines recherchées. Fort de ce constat dans son académie – grande majorité d'enseignants titulaires depuis un ou deux ans (T1 et T2) et de non titulaires dans les REP+ – un recteur propose d'inverser la problématique et de mobiliser des moyens pour travailler l'accueil, l'accompagnement, le tutorat dans ces établissements avec les chefs d'établissement et l'ESPE, plutôt que l'attractivité du mouvement. Cette expérimentation mérite également d'être suivie.

En revanche, tous les stagiaires sont affectés hors REP+ avec parfois un aménagement de leur formation pour leur faire découvrir ce contexte d'enseignement, propédeutique à une affectation possible comme T1 et T2.

Malgré cela, la mission ne peut que constater l'absence de prise en charge particulière des personnels qui enseignent dans des conditions difficiles (même procédure d'inspection, absence d'entretien de carrière, absence de valorisation des parcours professionnels). À titre d'illustration, la mission tient à souligner le niveau d'exigence et le rôle essentiel qui s'attachent aux fonctions de coordonnateurs de réseau sans que ces derniers fassent l'objet d'un suivi RH adapté.

Concernant les postes de direction des collèges, le mouvement en REP+ est réalisé selon des modalités spécifiques : la note de service 2015-123 du 3 août 2015, évoque « *un recrutement sur profil, distinct du mouvement général basé sur le volontariat* ». Les recteurs sont donc invités à recevoir les candidats pour un entretien. Concernant les autres postes de l'éducation prioritaire, le mouvement s'effectue selon les mêmes modalités que pour l'ensemble des personnels de direction, avec un entretien préalable au mouvement effectué par les DASEN, DAASEN ou, plus rarement, par les recteurs.

Ainsi, les modalités du mouvement des personnels de direction en REP+ et la formalisation des différentes phases qui en relèvent ont été conçues afin de permettre une adéquation entre le profil des candidats et les besoins des postes à pourvoir. Malgré cela, la mission a été amenée à observer la difficulté dans laquelle pouvaient se trouver certains principaux de collège en REP, voire en REP+, à assurer le pilotage pédagogique de leur établissement. « *Nous avons été formés pour être personnels de direction mais pas pour être pilotes d'un réseau* ». Dans certains départements à forte concentration d'établissements relevant de l'éducation prioritaire et situés dans des académies globalement peu attractives, la procédure d'affectation ne suffit pas à garantir un mouvement de qualité, compte tenu du faible nombre de candidats ou de la proportion importante de candidats avec peu d'ancienneté. Les potentialités d'une accélération de carrière sont clairement perçues et cette opportunité présente surtout un intérêt pour les personnels de direction en début de carrière. Et ce, malgré les efforts réalisés par le ministère pour valoriser les catégories d'établissement REP+.

Par ailleurs, tout en respectant les durées minimales de stabilité, les intéressés se montrent peu enclins à des séjours prolongés sur les postes les plus difficiles. La rotation des personnels de direction se pose en des termes moins prégnants (obligation de stabilité de trois ans) que celle des enseignants, mais elle apparaît cependant comme un problème majeur de ressources humaines pour les établissements se situant dans les zones les moins attractives de l'académie. *A contrario*, pour les personnels de direction, comme pour les enseignants, la stabilisation au sein des établissements de l'éducation prioritaire situés dans des villes attractives ne pose pas de problèmes particuliers.

Si le passage en REP+ permet une forme d'accélération de carrière pour les personnels de direction, ce n'est pas le cas pour les IEN premier degré, dont l'affectation reste strictement nationale et sans prise en compte de la richesse de certains parcours en académie.

Interrogés sur ce constat, les DASEN expliquent qu'ils allègent la charge de travail départemental des IEN dont la circonscription est à forte densité d'éducation prioritaire. En revanche, ils ne souhaitent pas une valorisation spécifique sur ce seul critère, considérant que ces circonscriptions sont à comparer avec la spécificité des circonscriptions rurales, caractérisées par un nombre important de communes, multipliant ainsi les interlocuteurs, notamment les maires. « *Les circonscriptions très étendues, parfois sur plus de 50 communes, sont tout aussi complexes* ».

Néanmoins, les circonscriptions comprenant plusieurs réseaux (exemple : deux REP et un REP+) sont perçues par les autorités académiques comme présentant des sujétions particulières pour les IEN qui en ont la charge. La DGRH expérimente à cet effet un dialogue avec quelques académies afin d'améliorer l'adéquation circonscription / IEN.

Ainsi, la mission a pu noter que pour les personnels d'encadrement, la politique de ressources humaines est établie et permet de tendre vers une meilleure adéquation poste / personne, particulièrement en REP+. En revanche, pour les membres de la communauté éducative, cette politique reste perfectible en termes de couverture de postes mais aussi en termes de reconnaissance des personnels.

2.8. Les partenariats, une priorité très théorique

Les partenariats ne font pas véritablement l'objet d'un pilotage au niveau académique. Cela se traduit par l'absence ou la faible implication des recteurs sur le sujet, et à une absence corrélative de représentation des partenaires au sein des COPIL académiques dans la majorité des académies. La mission a pu observer que ce constat est, dans une certaine mesure, assumé par le niveau académique qui reconnaît n'avoir pas de lisibilité sur la réalité des partenariats et qui considère que le sujet relève de la compétence des DASEN. Peu d'académies disposent par exemple au niveau rectoral de correspondant « politique de la ville » ou de réussite éducative.

À cet égard, il convient de faire observer que la circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014 relative à la refondation de l'éducation prioritaire, tout en rappelant la nécessité pour les recteurs, cosignataires des contrats de ville, « *de mettre en place les procédures de travail pour favoriser la bonne prise en compte des questions éducatives dans les contrats de ville* » et de « *renforcer la coopération avec les parents, particulièrement éloignés de l'institution scolaire* », précise que le comité de pilotage académique de l'éducation prioritaire a vocation à « *associer tous les cadres académiques concernés* », sans évoquer les partenaires de l'éducation nationale.

En réalité ce partenariat existe mais il est organisé au plan départemental, à l'initiative des préfets délégués pour l'égalité des chances. La mission, à la lumière des entretiens avec ces derniers, a pu observer la réalité de ces partenariats au niveau départemental qui peuvent être qualifiés de fluides et satisfaisants même si certains préfets, tout en reconnaissant la disponibilité et la qualité de l'investissement de l'éducation nationale en département, s'avèreraient preneurs d'une co-construction plus aboutie. Les actions conjointes sont en fait impulsées par les services du préfet et découlent de la mise en œuvre des contrats de ville. Les DSDEN sont à cet effet très sollicités et impliquées dans la mise en place des programmes de réussite éducative (PRE).

Certains de nos interlocuteurs regrettent cependant le fait que « *la politique de la ville consiste plus à financer des structures que des actions* ». Des réserves trouvent également à s'exprimer sur les PRE dont le rôle fédérateur fait encore largement défaut.

Les partenariats avec les collectivités autres que ceux relevant de la politique de la ville ou de la mise en place des projets éducatifs de territoires (PEDT) sont globalement très limités.

Pour autant, une première amélioration depuis la refondation se dégage grâce à la mise en cohérence avec la politique de la ville. L'État déconcentré est clairement pilote et l'articulation est généralement organisée dans le cadre des instances décisionnaires des principaux dispositifs de la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine. L'éducation nationale est très souvent considérée comme le service public le mieux organisé pour y répondre.

Concernant les parents d'élèves, la circulaire précitée relative à la refondation de l'éducation prioritaire rappelle qu'une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur de la refondation. Le constat est relativement net : la place des parents n'est pas la préoccupation première des responsables académiques.

Moins de la moitié des académies ont organisé des modalités de représentation, il en va de même au niveau départemental dans des proportions analogues. Le constat quantitatif n'est toutefois pas à même de nous informer de la réalité. Bien des représentations sont assez formelles au niveau académique et les interventions limitées à une ou deux fédérations de parents d'élèves ; la représentativité des populations défavorisées se faisant localement, le plus souvent au sein d'associations indépendantes. Si au niveau départemental, le travail partenarial est considéré comme moins formel, c'est au niveau des établissements qu'il est perçu comme porteur de sens. Cependant, à ce niveau aussi, d'une manière générale la mission a pu constater de grandes difficultés à penser la relation avec les parents dans les réseaux sans qu'il soit toujours facile d'identifier l'origine du manque de participation des parents souvent mentionné lors des visites en établissement.

Les CDEN, paradoxalement au regard de leur composition, ne jouent pas le rôle qui pourrait être le leur dans la lisibilité des politiques de l'éducation prioritaire et de la ville en direction des partenaires.

Les partenaires sont en attente d'une participation plus opérationnelle aux activités des réseaux, sans pour autant utiliser toutes les possibilités offertes par les différentes instances existantes, trop souvent considérées comme formelles.

2.9. Une communication encore en construction

Toutes les académies se sont préoccupées de la communication mais de manière extrêmement hétérogène.

Un premier type de communication que l'on pourrait qualifier d'interne a essentiellement pour but de partager, de mutualiser les comptes rendus de réunions, les informations pratiques, les ressources. Des espaces collaboratifs renvoient souvent vers d'autres sites comme CANOPE, le site du CARDIE, voire vers le site du CAREP lorsqu'il existe. Il ne va d'ailleurs pas de soi que la

communication entre ces différents sites soit articulée, ce qui peut être source de brouillage dans la communication. Très souvent, les correspondants académiques sont identifiés comme les maîtres d'œuvre de cette mutualisation des ressources. Enfin, certaines académies vont plus loin et utilisent l'ensemble des technologies de l'information : mise en œuvre de listes de diffusion ou d'outils spécifiques tels un compte tweeter dédié ou un mur virtuel de ressources thématiques. Ces outils spécifiques qui nécessitent des moyens humains sont encore très peu développés.

Au-delà de cette communication « interne », la plupart des académies ont créé un site dédié à l'éducation prioritaire ou *a minima* une page spécifique sur le site académique, parfois intégrée au chapitre « politique » ou « action éducative », au même titre que le climat scolaire. L'objectif premier est alors de valoriser les actions menées dans les différents réseaux. L'examen de ces sites montre qu'une place très importante y est faite à l'information institutionnelle : référentiel REP+, liste des réseaux, assises académiques de l'éducation prioritaire de 2013 dans certains cas. Les sites les plus fournis (de quelques académies seulement) mettent à disposition des informations pratiques et pédagogiques ; ils peuvent se faire le relais de conférences organisées sur le sujet par l'académie. À cet égard, ils jouent le rôle d'un centre de ressources pour l'ensemble des acteurs de l'éducation prioritaire et au-delà pour l'ensemble des professionnels concernés. En revanche, ils sont peu tournés vers une véritable communication externe à destination des parents ou des partenaires par exemple.

La mission a observé également que les espaces de mutualisation des ressources spécifiques à l'éducation prioritaire apparaissent parfois sur les sites départementaux sans figurer sur le site académique. Cette distinction entre niveaux rectoral et départemental en matière de communication est révélatrice des relations compliquées entre ces deux niveaux de décision et de leurs domaines d'intervention exclusifs.

La mission a pu enfin noter que si le site national éducation prioritaire est connu et reconnu comme riche, il est en revanche peu utilisé, de leur propre aveu, par les correspondants académiques.

La stratégie de communication des académies ne permet pas actuellement de faire savoir, aux partenaires comme aux usagers, ce qui se fait en dans les réseaux d'éducation prioritaire, en termes de pratiques innovantes ou en termes de moyens conséquents octroyés.

3. La perception du pilotage académique au niveau des réseaux : éloignée et répondant rarement aux attentes

3.1. Les pilotes des réseaux, en attente d'interventions plus claires des autorités académiques

Les principaux de collèges et les IEN premier degré, pilotes de REP rencontrés par la mission, rattachent la notion de pilotage académique à ce qui émane de l'échelon rectoral et celle de pilotage départemental à ce qui relève du champ de compétence des DASEN. Ignorant les dispositions du décret du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique qui entérine le recteur comme seul responsable de la stratégie éducative, y compris dans l'enseignement primaire, ils se situent toujours dans une organisation hiérarchique à trois niveaux : l'académie, le département et le réseau.

3.1.1. La multiplicité des intervenants et des instances en charge de l'éducation prioritaire dilue la portée et la cohérence des messages académiques

L'état des lieux révèle des modalités de pilotage très disparates d'une académie à l'autre. Cependant, quelles que soient ces modalités, les pilotes de réseau ont généralement une vision diffuse (voire confuse) du dispositif global d'animation de la politique d'éducation prioritaire

- **Les acteurs locaux ont du mal à situer les niveaux de pilotage**

Pour les acteurs de terrain, les frontières entre pilotage stratégique et pilotage opérationnel sont très floues. L'importance et l'influence des DASEN dans la réalité du pilotage de proximité à travers les leviers que constituent l'animation du réseau des coordonnateurs, la formation du premier degré, le pilotage des IEN et des principaux, la validation des projets de réseaux, etc. en font bien souvent les interlocuteurs majeurs des pilotes en matière d'éducation prioritaire. Par ailleurs, dans de très nombreuses académies, le (ou l'un des) COAC-EP est un DASEN ou un DAASEN, ce qui ajoute encore à la confusion.

Les pilotes rencontrés ont été très rarement en mesure de définir avec précision les champs de compétences respectifs des échelons académiques et départementaux et notamment l'articulation entre les comités de pilotage académiques et départementaux. Ce constat s'est plus particulièrement vérifié dans les académies où, malgré un pilotage stratégique affiché au niveau académique, les DASEN ont installé de leur côté des comités départementaux de l'éducation prioritaire au sein desquels ils déploient une politique spécifique, parfois non convergente avec les orientations académiques.

Les pilotes, et plus encore les enseignants, ont une vision parcellaire, une connaissance très superficielle des instances décisionnelles et/ou de concertation (CODIR, COPIL, etc.) qui structurent le champ de l'éducation prioritaire (du niveau académique jusqu'au réseau) et du rôle de chacune de ces instances. Toutefois, ils n'expriment pas d'attentes particulières sur ce point. Quelques pilotes suggèrent quand même une clarification des instances académiques et départementales « *qui se superposent* ».

- **Les acteurs locaux ont du mal à identifier un interlocuteur clair qui a autorité**

La complémentarité entre les responsables académiques et départementaux en charge de l'éducation prioritaire n'est pas toujours évidente. Vu du terrain, les missions des DASEN, du COAC-EP, des IA-IPR référents et des formateurs REP+ ne sont pas toujours clairement définies. Les pilotes en appellent donc à une clarification des rôles, notamment entre ceux du COAC-EP et du responsable départemental de l'éducation prioritaire. Ils souhaitent, par ailleurs, une clarification des rôles respectifs des différents chargés de mission (académique ou départementaux) et des formateurs REP+.

Par ailleurs, dans les grosses académies, les DAASEN sont organisés à la fois selon une répartition territoriale et selon une répartition thématique. En conséquence, les pilotes, et particulièrement les principaux de collège, ne savent pas s'il leur faut solliciter l'interlocuteur du bassin ou celui de l'éducation prioritaire.

L'implication des corps d'inspection du second degré dans le domaine de l'éducation prioritaire est largement circonscrite aux IA-IPR référents. Certaines académies vont même jusqu'à faire reposer le

pilotage académique de l'éducation prioritaire sur cette seule catégorie de personnels à travers des chartes de l'IA-IPR référent, des lettres de missions ou des cahiers des charges. Leur rôle est perçu par les pilotes comme essentiel, la réforme de l'éducation prioritaire étant avant tout une réforme pédagogique. Ils apportent en effet au chef d'établissement une légitimité pédagogique dont eux-mêmes ne se sentent pas toujours investis. La mission a observé que certains IA-IPR référents sont très présents dans le fonctionnement des réseaux. Mais, dans la majorité des cas, ils sont peu (voire pas du tout) identifiés par la communauté éducative⁹. Ils sont généralement davantage perçus comme personnes ressources que comme copilotes dans la mesure où ils apportent aux équipes des réponses à la demande mais ne sont pas nécessairement dans une dynamique d'impulsion et d'accompagnement régulier. Ils fournissent une expertise au moment de la validation des orientations stratégiques du réseau mais n'interviennent que ponctuellement en direction des enseignants. Leur action se limite parfois à une aide méthodologique (vade-mecum, tableaux de bord, etc.). Certains pilotes regrettent en outre que les IA-IPR référents n'inscrivent pas toujours leur action dans une vision globale dépassant leur seule discipline.

- **Les acteurs locaux ont du mal à percevoir la cohérence d'ensemble du pilotage**

Les différents leviers d'intervention (moyens, GRH, pédagogie) sont peu coordonnés. Les pilotes et les équipes enseignantes ont souligné de manière récurrente, en la regrettant, la césure entre le pilotage et l'accompagnement pédagogiques (confiés aux corps d'inspection ou au COAC-EP), la gestion des moyens (souvent partagée entre les échelons académiques et départementaux) et la gestion des ressources humaines. Cette césure est parfois accentuée par un manque d'harmonisation des priorités et orientations entre premier et second degrés sur un même réseau d'éducation prioritaire.

Les dispositifs de formation sont compartimentés et peu lisibles. Le thème de la formation est assez représentatif du pilotage académique. PAF, PDF et parfois plan spécifique REP+ cohabitent (cf. *supra*) et constituent pour les pilotes un véritable labyrinthe de plans de formation dans lequel la majorité ne s'y retrouve pas. Conséquence ou non de cela, la mission a constaté un recours majoritaire aux formations d'initiative locale (FIL), identifiables a posteriori par le niveau académique, ou même à des temps de formation non véritablement institutionnalisés. Ce choix a été renforcé par la mise en place des formations concernant la réforme de la scolarité obligatoire pour lesquelles le format local était particulièrement adapté.

Les pilotes espèrent une simplification administrative pour la mise en place des formations : par exemple, dans une académie, un temps de latence de six semaines pour un stage de réseau avec des formateurs REP+ et pour un seul stage de formation premier degré, 180 saisies d'encodage des remplacements. La souplesse est nécessaire pour permettre un accompagnement de proximité et que le pédagogique ne soit pas bridé par la lourdeur administrative. « *En conséquence, on contourne, c'est-à-dire on organise des formations avec les ressources locales qui parfois comprennent un formateur éducation prioritaire* ».

⁹ Ceci se vérifie particulièrement au sein des écoles du réseau.

3.1.2. La gouvernance académique est perçue en décalage avec les priorités et les attentes du terrain

Les pilotes considèrent généralement que le pilotage académique n'a pas suffisamment pris la mesure des exigences particulières liées à la refonte de l'éducation prioritaire mais que cette situation n'a pas été véritablement un obstacle au développement des politiques de réseaux.

- **L'organisation académique ignore largement la dimension réseau**

Les académies ont peu tiré profit des expérimentations au sein de collèges préfigureurs. La mission a dressé sur ce point un constat sans appel. Les bilans d'activité des REP+ préfigureurs, là où ils ont été réalisés, n'ont été que très peu diffusés ou exploités. Les points forts et les points faibles observés, l'année de préfiguration n'ont pas fait l'objet de capitalisation collective et l'expérience de ces réseaux n'a pas été mise à profit, notamment par les nouveaux entrants en éducation prioritaire.

Les différents projets (d'école, d'établissement, de réseau, de territoire) ont des difficultés à s'articuler les uns aux autres. Si les projets de réseau ont parfois servi de points d'appui aux projets d'école et d'établissement, ils ne sont pas (ou très peu) articulés les uns aux autres, ni en termes de modalités d'élaboration, ni en termes de calendriers¹⁰. En outre, les projets visent en premier lieu à harmoniser « verticalement » le travail entre premier et second degrés mais l'harmonisation entre les écoles du réseau est rarement abordée.

Dans plusieurs académies visitées, l'IEN adjoint a fixé les dates de remontées des projets d'école sans tenir compte du stade de maturation des projets d'établissement et/ou de réseau. La multiplication des contrats et des projets sur un même territoire, qui tous développent priorités, objectifs, indicateurs, modalités d'évaluation etc. entraîne une perte de visibilité et un affaiblissement de la pertinence de chacun d'entre eux. C'est en définitive la négation même de l'idée de réseau.

Les initiatives et expériences de terrain ne font pas l'objet d'une capitalisation collective. On note très peu d'initiatives visant à réunir les pilotes ou les coordonnateurs au niveau académique, la plupart des échanges s'organisant au niveau départemental. Les pilotes regrettent cette absence de réunions entre pairs en présence des responsables académiques et plus encore leur incapacité à nouer des liens avec les ESPE, toutes leurs tentatives de contacts directs s'étant révélées infructueuses.

Cette situation témoigne de la difficulté des ESPE à s'approprier la diversité des contextes auxquels les enseignants exerçant en éducation prioritaire seront confrontés et à intégrer cette problématique dans leurs maquettes.

- **Les projets de réseau ne sont pas pensés comme des outils de dialogue avec les responsables locaux**

Nombre de réseaux ont élaboré des projets basés sur la reconduction d'actions ponctuelles et non sur une démarche globale centrée sur la mise en cohérence et la continuité des apprentissages.

Les processus de validation n'ayant été qu'assez partiellement envisagés, les projets transmis, à la demande des autorités académiques, n'ont pas toujours fait l'objet de retour. Au demeurant, là où

¹⁰ Une académie a par exemple inscrit les remontées des projets d'école dans le rythme académique des projets de réseau.

elle s'applique, la validation intervient très rarement dans le cadre d'un véritable dialogue de gestion. Selon les pilotes, le flou qui entoure cette validation, voire l'absence totale de retour, compromet la dynamique enseignante, retarde la mise en œuvre opérationnelle du projet et interroge les équipes sur l'utilité d'un projet s'il reste formel (au demeurant largement basé sur le référentiel).

- **Le pilotage académique est vécu comme trop éloigné des réalités de terrain**

Les décisions du COPIL académique et les directives académiques ne sont pas communiquées aux réseaux ou leur parviennent de manière déformée ou édulcorée. Le double flux d'informations, académique à l'égard des principaux, départemental à l'égard des IEN, contribue également à cette dilution. Les pilotes rencontrés n'ont pas tous semblé s'émouvoir outre mesure de cette situation. Selon eux, *« les visites de terrain des coordonnateurs académiques ou départementaux apportent peu aux réseaux, la cohérence des observations qui en résulte n'est pas perçue par le terrain »*. Un autre principal ajoute *« les réseaux n'ont pas souffert de la faiblesse de l'accompagnement académique pour l'élaboration du projet, le référentiel ayant servi de cadre méthodologique et les moyens accordés aux REP+¹¹ ont permis de s'affranchir de la tutelle »*. À l'opposé, des pilotes de REP+ préfigureurs ne comprennent pas n'avoir jamais reçu la visite de l'un au moins des représentants de l'autorité académique sur une année de fonctionnement, les bilans et échanges leur paraissant justement un des objets de la préfiguration. L'absence d'accompagnement est aussi apparue plus pénalisante pour les nouveaux REP qui, selon leurs propres termes, *« n'avaient pas la culture de l'éducation prioritaire »*. Il est clair que pour ces établissements un suivi plus serré, à l'instar de celui exercé à l'égard des réseaux préfigureurs, aurait été opportun.

Le pilotage ne prend pas suffisamment en compte la dimension territoriale de l'éducation prioritaire. Les pilotes mettent en avant le fait que les rectorats n'ont pas pris conscience de l'importance des échanges aux niveaux départemental et infra départemental avec les autres services de l'État et les collectivités territoriales sur les enjeux de la politique de la ville (recherche de mixité sociale et scolaire, repérage et accompagnement hors temps scolaire des publics prioritaires, conditions d'accueil et de vie dans les quartiers, etc.).

3.1.3. Des attentes locales fortes invitent à réinterroger les modes de pilotage académique

Les pilotes développent un discours qui peut sembler paradoxal. Ils souhaitent bénéficier de marges de liberté supplémentaires tout en exprimant de fortes attentes vis-à-vis de leurs autorités de tutelle. En fait, ce paradoxe n'est qu'apparent puisqu'il invite, en définitive, les acteurs académiques à ouvrir une réflexion sur les caractéristiques d'un accompagnement efficient qui tiendrait compte des éléments ci-dessous.

- **Une volonté des pilotes de bénéficier de marges d'autonomie renforcées**

Dans la plupart des académies, les pilotes font valoir qu'un encadrement trop serré des moyens supplémentaires attribués aux REP+ (18 ½ journées, pondération) compromet l'esprit de souplesse et d'adaptation du projet de réseau. Parallèlement, certains principaux regrettent de ne pas disposer d'un appui dans le texte national pour pouvoir recourir à des mesures coercitives et imposer ces temps de concertation¹². Certaines équipes enseignantes refusent en effet toute forme de

¹¹ Décharges, pondérations.

¹² Circulaire du 4 juin 2014 chapitre II.1 « sans avoir vocation à se traduire par une comptabilisation, ... »

programmation ou de bilan de l'utilisation de ces heures, au motif que cela « *détournerait le dispositif de son objectif* ». Un cadrage trop serré a été ressenti, dans certains cas, et notamment dans les réseaux où le travail sur le projet avait déjà été bien engagé, comme l'imposition d'un modèle contraignant la liberté de choix et d'action des équipes. Les pilotes demandent donc davantage d'autonomie dans la gestion du temps selon le principe que « *tout ne doit pas être administré d'en haut* ».

Ce principe vaut également pour la gestion du dispositif plus de maîtres que de classes (PDMQDC). Plusieurs pilotes rencontrés ont souhaité, dans ce cadre, disposer de la possibilité de déterminer seuls les modalités d'organisation et notamment celle de positionner certaines interventions au cycle 3.

En matière de formation, les pilotes, sans ignorer l'offre institutionnelle académique et départementale, souhaitent privilégier l'expression des besoins par les équipes elles-mêmes pour des formations plus ciblées et modulaires. Ils demandent en particulier des FIL destinées aux contractuels qui sont massivement recrutés pour combler le déficit RH en éducation prioritaire et des formations dédiées à la connaissance des territoires et des publics sur lesquels les nouveaux entrants sont affectés. Ils sollicitent, pour eux-mêmes, des formations sur la « conduite du changement ».

- **Un souhait de soutien académique plus fort dans plusieurs domaines :**

- l'information précoce et le soutien de leur hiérarchie : les pilotes ont exprimé leur désarroi lorsqu'ils sont mis au courant, en même temps que leurs équipes enseignantes, des évolutions, modifications ou perspectives qui concernent l'éducation prioritaire et plus particulièrement leur réseau. Des contacts fluides et de proximité sont nécessaires, *a fortiori* lorsqu'ils ont eu à gérer une sortie de l'éducation prioritaire ou d'ÉCLAIR ;
- l'organisation d'échanges et de mutualisation entre pairs : les pilotes expriment comme requête prioritaire l'organisation d'échanges entre pairs (pilotes, coordonnateurs, enseignants etc.) sur les difficultés, les freins et les expériences qui impactent les pratiques pédagogiques. Ils soulignent en particulier la nécessité d'organiser des réunions de coordonnateurs, mixant réunions hiérarchiques de formation et de professionnalisation au niveau départemental et non hiérarchiques au niveau infradépartemental. Les attentes sont particulièrement fortes dans le domaine de l'interdégrés. Certaines académies envisagent de répondre favorablement à cette sollicitation en intégrant davantage les REP sous la forme d'un réseau des réseaux. Parallèlement, les pilotes ne sont pas en demande de séminaires au large public et surtout très descendants. Certains pilotes estiment même que les problématiques REP+ sont trop différentes de celles de REP, en conséquence de quoi le rassemblement de l'ensemble des pilotes (qui peut vite amener à réunir plus de 100 personnes sur un département important) se révèle inopérant ;
- la prise en compte de la dimension spécifique de l'éducation prioritaire en matière de gestion des ressources humaines (recrutement et remplacement) : les réseaux visités formulent quasi unanimement la demande d'une politique des personnels spécifique dans les domaines du recrutement (diminution de l'instabilité des personnels, limitation du nombre de contractuels ou de stagiaires etc.) et du remplacement. Ces deux axes figurent en tête de liste des préoccupations des responsables locaux. Dans ce domaine, les marges de progrès sont importantes. Toutes les académies n'ont pas de gestion

spécifique de l'affectation des personnels de direction en éducation prioritaire ; quelques-unes pratiquent le profilage des postes d'enseignants dans le premier comme dans le second degré. Selon les responsables académiques et départementaux rencontrés, si une attention particulière est accordée à la stabilité des équipes en favorisant le maintien sur place de TZR ou de contractuels, le profilage est en revanche jugé contre-productif car il entraîne un grand nombre de postes vacants à l'issue du mouvement sauf dans les grandes villes, attractives. Ce profilage est le plus souvent réservé aux postes spécifiques de type coordonnateur de réseau, formateur, directeur d'école ou personnel de direction. La mise en place de brigades dédiées au remplacement pour la formation et l'animation dans le premier degré REP+ est unanimement appréciée.

Les visites de REP ont fait ressortir clairement le souhait des acteurs locaux de voir se développer une stratégie académique RH plus ambitieuse, comprenant plusieurs volets :

- des mesures de gestion collective avec en particulier l'examen de la bonification pour les mouvements inter académiques et l'élargissement des postes spécifiques à profil ;
 - la couverture prioritaire de tous les postes des collèges REP+ avant la rentrée ;
 - la mise en œuvre d'une politique médicosociale spécifique à l'éducation prioritaire.
- **L'affirmation d'une priorité à l'accompagnement et à la formation pédagogiques.** La dispersion des actions des réseaux, qui s'accompagne d'une insuffisante focalisation sur les pratiques d'enseignement à l'intérieur de la classe, ne facilite pas la dynamique de réseau. Pour remédier à cette situation, certains pilotes suggèrent la réalisation de visites croisées IA-IPR référent / IEN qui seraient, selon eux, de nature à favoriser la connaissance des problématiques pédagogiques et éducatives des deux degrés et à donner sens à la notion de réseau. Quelques académies ont pris des initiatives en ce domaine mais celles-ci restent ponctuelles et très localisées. Une académie a cependant élaboré un protocole d'observation de visites croisées et l'a soumis à son comité de pilotage pour validation.
- Corrélativement, le déploiement de plans de formation autour des postures pédagogiques des enseignants, du développement d'approches plus transversales que disciplinaires ou la participation d'équipes enseignantes à des recherches-actions dans des domaines relevant des sciences de l'éducation ont été identifiés comme prioritaire.
- **Une aide méthodologique en matière d'évaluation et d'autoévaluation.** La mission a observé que les équipes enseignantes dépensent beaucoup d'énergie et de temps à concevoir leurs propres outils d'évaluation des acquis des élèves. Elles cherchent à mesurer l'efficacité des dispositifs mis en œuvre pendant le temps scolaire mais manquent manifestement d'éléments de méthode et de points de comparaison. Les pilotes se sont fait l'écho de cette « carence méthodologique » en regrettant l'absence d'outils harmonisés et validés de suivi et d'évaluation des résultats des élèves et en soulignant la nécessité de disposer d'outils plus robustes permettant d'aller au-delà du recensement purement descriptif des actions prévues par les projets d'établissement et d'école. Certaines académies ont avancé dans cette voie, notamment à partir des fiches d'auto-évaluation calquées sur la démarche « Qualéduc ».

- **Un accompagnement de proximité sur la base de besoins clairement identifiés.** Le pilotage académique doit, selon une définition assez unanimement partagée au sein des réseaux, contribuer à laisser des espaces de liberté tout en évitant que les acteurs se retrouvent seuls face à leurs problèmes sans possibilité d'identifier des personnes ressources. Mais le point d'équilibre entre cadrage institutionnel et liberté laissée au terrain pour répondre aux réalités et besoins spécifiques reste dans bien des endroits difficiles à trouver.

Les pilotes, interrogés sur ce point, suggèrent que les académies engagent une réflexion sur les objectifs et les modalités d'un accompagnement continu des réseaux. Selon eux, l'animation des réseaux doit être adaptée et proportionnée et doit dépendre du contexte local (niveau de maturité du réseau, type de réseau, expérience des pilotes et du coordonnateur etc.). Ils s'accordent sur le fait que cet accompagnement doit prendre la forme d'une aide à la capitalisation des expériences et initiatives du terrain et non d'une multiplication des prescriptions et des normes. Au-delà de la grande diversité des situations académiques, un nouvel équilibre est manifestement à rechercher entre le pilotage hiérarchique traditionnel et l'animation d'une politique transversale nationale majeure.

Ainsi, le pilotage académique apparaît aux pilotes des réseaux complexe et éloigné de leurs réalités quotidiennes. Ils sont néanmoins en attente d'un soutien institutionnel plus affirmé dans des domaines très identifiés. Lorsque la mission a pu les rencontrer, les co-pilotes IA-IPR référents, bien qu'ancrés à l'échelon rectoral, n'identifient pas forcément davantage l'organisation du pilotage académique et par conséquent ce que l'on attend d'eux.

3.2. Les équipes éducatives, au cœur du réseau, peu influencées par les directives académiques

3.2.1. Le pilotage de l'éducation prioritaire est appréhendé à travers les responsables hiérarchiques directs et le coordonnateur du réseau

Les enseignants et les autres personnels connaissent et reconnaissent les pilotes de réseaux, IEN ou chefs d'établissement, qui sont leur hiérarchie directe. L'inspecteur du second degré référent du réseau est rarement identifié comme copilote du réseau. Quand il est mentionné, c'est soit grâce à une présence ancienne et permanente dans le territoire du réseau, soit au titre de sa discipline mais sa spécificité au titre de l'éducation prioritaire est peu perçue. D'une manière générale, les enseignants du premier degré ne le connaissent pas. Le pilotage du niveau académique est identifié plus fréquemment au niveau départemental qu'au niveau rectoral, lequel est quasiment inconnu pour les enseignants du réseau. Ce qui ne signifie pas qu'il est inexistant mais les enseignants légitiment davantage le pilotage de proximité, celui qu'ils rencontrent régulièrement, celui de leur hiérarchie directe. La notion de copilotage IEN / principal est reconnue pour les quelques objets communs organisés, les moments de formation commune, le conseil école - collège, les procédures d'admission en 6^{ème}, les projets communs. Mais l'essentiel de l'activité est évidemment marqué par l'appartenance à l'école ou au collège, dans une relation forte avec son interlocuteur direct. Les enseignants de l'école maternelle sont naturellement moins impliqués dans la relation avec le collège que leurs collègues d'élémentaire, plus particulièrement les maîtres de CM2.

Les personnels considèrent, en général, le coordonnateur du réseau comme la cheville ouvrière du fonctionnement en réseau. Les équipes apprécient la présence de ce coordonnateur qui n'est pas

dans une position hiérarchique mais qui est un facilitateur de projets communs. Cette fonction semble mieux appréhendée lorsqu'elle est occupée par un enseignant du premier degré, facilement reconnu par ses pairs et bien intégré au collège. Pour un coordonnateur du second degré, professeur du collège, sa reconnaissance est plus hétérogène dans l'ensemble des écoles.

3.2.2. L'appartenance à un réseau écoles - collège est bien intégrée par les personnels

L'idée de réseau est bien comprise par l'ensemble des équipes du premier comme du second degré et elles y adhèrent. C'est d'abord une évidence territoriale et sociale. Les enseignants ont comme interlocuteurs les mêmes familles, les mêmes élèves à des moments différents. Quand ce n'est pas entièrement le cas, c'est noté comme une difficulté importante ; il en va ainsi de la situation où la sectorisation ne recoupe pas exactement la configuration du réseau ou lorsque l'existence d'un établissement privé provoque des « fuites » d'élèves. C'est bien cette réalité sociale partagée qui fonde le sentiment d'appartenance au réseau. On a souvent indiqué à la mission que c'était un métier différent d'exercer en éducation prioritaire, surtout pour les fonctions de direction d'école. Plus que la spécificité des élèves, c'est d'abord la relation avec les familles qui est citée. Il faut passer avec elles beaucoup de temps car elles ont besoin d'une aide quotidienne qui va bien au-delà du scolaire et qui est sans commune mesure avec ce qu'on trouve ailleurs. Cela est vrai aussi pour les équipes médicosociales : si l'infirmière intervient en interdégrés, ce n'est pas le cas de l'assistante sociale, ce qui est considéré comme un handicap important dans les écoles. Ce sentiment est partagé par les assistantes sociales rencontrées qui souhaiteraient pouvoir intervenir dès l'école, elles y gagneraient en efficacité. La condition est que cette intervention soit reconnue dans leur temps de travail et dans les moyens alloués. L'appartenance au réseau ne se résume pas à la relation écoles - collège.

Est particulièrement appréciée la possibilité, correspondant à une absolue nécessité, d'échanges de pratiques entre maîtres de l'école, entre écoles, entre écoles maternelles et élémentaires. Le réseau, c'est donc avant tout un réseau de solidarités et d'entraide face à une réalité sociale difficile.

3.2.3. Le projet de réseau n'est pas perçu comme un document structurant

Le référentiel de l'éducation prioritaire est bien connu et apprécié. Les enseignants s'y retrouvent, non pas qu'ils y aient vu des pistes nouvelles pour leur action quotidienne mais ils se sont sentis confortés dans leur pratique et il était important pour eux que cela soit fait. Il est suffisamment rare qu'un document national soit ainsi apprécié par les équipes pédagogiques pour ne pas souligner combien le mode d'élaboration de ce document, au plus près des acteurs de terrain, sans chercher à leur donner de leçons, a été positif.

Le projet de réseau en revanche est peu connu et donc peu organisateur. On sait vaguement qu'il existe mais ce qui fédère ce sont les projets concrets menés au niveau de chacune des écoles, de la circonscription, du collège et en interniveaux. Sauf lorsqu'il a été impulsé par les pilotes en associant largement leurs équipes éducatives, l'exercice du projet de réseau est considéré comme un devoir institutionnel qui relève de la hiérarchie, trop général pour concerner réellement les équipes pédagogiques et inscrit dans le temps d'une procédure administrative qui ne correspond pas aux réalités du travail en équipe.

3.2.4. Le pilotage académique des ressources humaines est diversement apprécié dans les écoles et au collège

Les enseignants du premier degré sont presque exclusivement des titulaires alors que la proportion de contractuels dans certains collèges de l'éducation prioritaire est importante. La problématique de l'instabilité des équipes, lorsqu'elle existe, concerne donc surtout le second degré. C'est une source de difficultés majeure pour les collèges qui y sont confrontés. Les enseignants se plaignent de la difficulté à faire vivre une équipe pédagogique sur la durée. Ils souhaiteraient, *a minima*, que lorsqu'un jeune titulaire nommé à titre provisoire, voire un contractuel, a envie de rester, les modalités de nomination le permettent. Par ailleurs, la mission a pu noter dans le premier comme dans le second degré un attachement des personnels en poste à leur école ou établissement sans rapport avec les conditions financières et d'exercice consenties : l'impression d'appartenir à une équipe solidaire, l'idée selon laquelle « *on sait pourquoi on est là* », l'impression d'être utile sont des sentiments largement partagés qui justifient pour certains leur implantation déjà ancienne dans le réseau, pour d'autres l'envie de rester un peu plus longtemps même si c'est un moment de la carrière.

Dans les écoles la nomination sur profil, et donc pas nécessairement au barème, des directeurs d'école de l'éducation prioritaire semble faire consensus en REP+. Lorsque ce n'est pas le cas dans les procédures départementales, c'est exprimé comme un regret. Les avis sont beaucoup plus partagés sur la nomination de professeurs des écoles sur des postes à profil pour lesquels le système de nomination actuel, très largement basé sur le barème, n'est pas remis en cause. La nomination des « maîtres plus » et des maîtres des « moins de 3 ans » donne lieu à des modalités variées, allant du recrutement à profil au choix d'un maître au sein de l'école. D'une manière générale, dans le premier comme dans le second degré, l'appréciation sur la question des postes à profil est corrélée au niveau d'attractivité des postes : on est bien conscient que des procédures de sélection ont peu de chances d'être opérationnelles s'il n'y a pas de candidat, voire contre productives car elles peuvent favoriser la concentration de néo titulaires ou de contractuels.

L'accueil des nouveaux enseignants (stagiaires, titulaires et non titulaires) est considéré comme un enjeu majeur même si l'on reconnaît qu'il existe des marges de progrès importantes pour mieux les intégrer. Concernant les stagiaires, en général, si la règle de non affectation dans le second degré est respectée, elle est plus différenciée dans le premier degré. Certains directeurs plébiscitent l'arrivée de stagiaires en partie pour des raisons pratiques (le mi-temps qu'ils assurent peut correspondre aux nécessités du remplacement) mais surtout pour des raisons de diversification de l'équipe pédagogique : leur présence est source de dynamisme pour l'école malgré la charge de travail potentielle pour le directeur et toute l'équipe. Tout le monde s'accorde sur le souhait que toute affectation d'un stagiaire dans une école ne doit se faire qu'après concertation avec l'équipe, clairement préparée à assumer les obligations de son accueil et si le stagiaire est lui-même volontaire. Concernant l'accueil des néo titulaires et des contractuels, il donne parfois lieu à des dispositifs spécifiques (tutorat ou autres) mais le plus souvent, il est dépendant de la bonne volonté des équipes et de l'impulsion du principal et de l'IEN.

La question du remplacement lié à l'organisation des demi-journées libérées dans le premier degré est souvent perçue comme une problématique non résolue. Certes, ces demi-journées ont donné lieu à attribution des moyens de remplacement correspondants, mais la gestion des ressources humaines reste aléatoire du fait de l'augmentation du volume d'heures à remplacer. La majorité des brigades est mobilisée pour les formations. En conséquence, lorsque des suppléances doivent être

organisées en cours d'année, ce sont les mêmes difficultés qu'auparavant, plus importantes dans certains territoires de l'éducation prioritaire, notamment les REP.

3.2.5. L'appréciation du temps de travail collectif en REP+ est très positive mais des insatisfactions demeurent sur son efficacité

Les équipes enseignantes de REP+ apprécient très positivement les demi-journées libérées dans le premier degré, la pondération dans le second degré. C'est, pour elles, l'apport majeur de la refondation de l'éducation prioritaire. Elles y voient d'abord la reconnaissance des sujétions particulières liées à l'exercice en éducation prioritaire et la prise en compte du temps réel, jusqu'à présent en sus de leurs obligations devant élèves, consacré à des moments de concertation institutionnels, entre pairs, avec les parents, etc.

Les conditions de mise en œuvre sont diversement appréciées. À plusieurs reprises dans les collèges, des regrets ont été formulés sur la manière trop dirigée selon laquelle les heures de pondération ont été mises en place. Si on apprécie que des créneaux soient libérés à l'emploi du temps pour faciliter des moments de concertation, on regrette que ces moments soient accaparés par des réunions institutionnelles dont l'intérêt n'apparaît pas toujours clairement aux équipes. La demande souvent exprimée est qu'on laisse du temps sur ces créneaux identifiés dans l'emploi du temps à des moments de rencontre entre pairs soit dans le cadre des conseils d'enseignement, soit en interdisciplinaire. Dans certains établissements qui avaient déjà mis en place une heure dite « blanche » à l'emploi du temps, non intégrée dans les obligations de service, on constate même une régression dans la perception de la concertation. C'était sans doute une phase de transition inéluctable, dans le contexte par ailleurs prégnant de la réforme du collège, mais cela à certains endroits a été perçu comme un signal de méfiance à l'égard des enseignants, à rebours de tout l'esprit de la refondation.

Dans les écoles, la question ne se pose pas dans les mêmes termes puisque le temps libéré donne lieu à remplacement pendant les demi-journées correspondantes et est organisé sous la responsabilité de l'inspecteur de la circonscription. Cette organisation est en général bien vécue, elle est faite avec les conseillers de circonscription très à l'écoute des directeurs et des maîtres.

Concernant l'interdégrés, le temps de concertation donné aux professeurs des écoles et des collèges est loin d'avoir réglé toutes les difficultés pratiques qui entravent le travail entre équipes. La complexité des durées différentes, des demi-journées pour les écoles, une heure banalisée au collège, est renforcée par la réforme des rythmes scolaires qui ne conduit pas toujours à des horaires homogènes entre les écoles et les cycles. Si la réunion deux à trois fois par an du conseil écoles - collège ne soulève pas de difficulté particulière, il en est autrement du travail plus régulier et plus approfondi que les enseignants souhaitent développer entre eux, notamment sur la question des programmes liée à la réforme du collège. La mission a rencontré des situations où la forte mobilisation de l'équipe de circonscription et de la direction du collège ont permis de mettre en place une organisation, certes exigeante en temps d'ingénierie, mais qui a réellement mis au centre des moments de rencontre interdégrés avec pour cheville ouvrière le coordonnateur du réseau qui planifie l'organisation de période en période. Ceci reste un cas minoritaire, la complexité de ces échanges interdégrés amène de fait à plus privilégier les moments internes aux écoles d'une part, au collège d'autre part et à n'aborder que de façon résiduelle les relations interdégrés. On retrouve donc sensiblement en REP+ les mêmes difficultés qu'ailleurs, malgré la modification des obligations de service.

Dans les réseaux qui n'ont pas été labellisés REP+, on regrette de ne pas bénéficier des mêmes dispositions : la nécessité de moments de concertation est ressentie comme tout aussi importante. L'ambiance n'est pas réellement revendicatrice, sauf aux rares endroits où l'on n'a pas compris le « déclassé » par rapport au réseau ÉCLAIR. On admet que le dispositif ait été ciblé sur les réseaux les plus exposés et on s'efforce de poursuivre les dispositifs de rencontres et d'échanges déjà mis en œuvre.

3.2.6. La perception des formations est contrastée

Comme indiqué supra, l'année 2015-2016 a été marquée par la réforme du collège, ce qui a contrarié en partie les dispositifs spécifiques à l'éducation prioritaire. L'appréciation de ces formations est contrastée. Concernant la réforme du collège, on retrouve en éducation prioritaire ce qui a été exprimé ailleurs, en général le rejet des grandes réunions de « persuasion », en revanche l'intérêt lorsqu'il s'est agi de réfléchir ensemble à des projets concrets soit d'établissement pour les collèges, soit de réseau, soit disciplinaires dans le cadre du cycle 3. Concernant les formations spécifiques à l'éducation prioritaire, les formateurs académiques sont peu identifiés, en particulier dans les écoles où le réseau de formation départemental semble être beaucoup plus opérationnel. Les moments de formation interdégrés sont souvent complexes à organiser même en REP+, mais les possibilités d'échanges qu'ils apportent sont toujours très appréciées.

Une capacité d'initiative plus grande donnée au réseau et à ses équipes passe par une organisation des moments de concertation qui ne soit pas exclusivement en présence de la hiérarchie, mais aussi par la capacité reconnue au réseau de construire un projet qui puisse aller jusqu'à l'organisation de services interdégrés. Ce peut être le fonctionnement du service infirmier comme l'implantation de « maîtres plus » interdégrés.

En résumé, c'est en reconnaissant aux équipes de réseau des champs de responsabilité élargis, en privilégiant un mode de pilotage basé sur la confiance et non en cherchant à normer des procédures et des instances que le travail en réseau, et en interdégrés, a le plus de chances de se développer.

Ainsi, les équipes éducatives se reconnaissent dans un réseau dont le pilotage est incarné par leurs supérieurs hiérarchiques et par le coordonnateur. Le pilotage académique est perçu comme éloigné ou limité à la gestion des moyens horaires ou humains. Les équipes attendent néanmoins un accompagnement et une reconnaissance de leur métier dans ce contexte spécifique, par la valorisation des nombreuses missions qui en découlent.

3.3. Les parents, peu concernés par le pilotage académique mais centrés sur les préoccupations locales

3.3.1. Le partenariat avec les parents est d'abord une affaire de réseau

Les rencontres avec les nombreux acteurs académiques des huit académies visitées montrent que la relation avec les parents d'élèves n'est pas un sujet géré au niveau rectoral même si des rencontres existent avec les principales fédérations sur l'ensemble des thématiques, et non spécifiquement sur celle de l'éducation prioritaire. À l'échelon départemental, la redéfinition de la carte de l'éducation prioritaire a certes fait l'objet de discussions mais la relation aux parents y reste institutionnelle et non véritablement partenariale. La mission a donc pu constater que le lien avec les familles est majoritairement une problématique de réseau.

Au sein des réseaux, les parents rencontrés n'ont pas conscience du pilotage académique. Ils identifient comme pilotes, les directeurs d'école et le principal du collège. Ils perçoivent le réseau lorsqu'existe comme un fonctionnement coordonné des écoles du quartier, parfois avec le collège. C'est le quartier, unité de lieu, qui fait le réseau et non la structure identifiée par l'éducation nationale « *le réseau ? On ne connaît pas ; le collège, on connaît* ». Les parents apprécient tout dispositif passerelle écoles - collège qui aide à rassurer les enfants. « *Un enfant rassuré est un enfant qui fait une bonne rentrée* » nous dit un père d'élèves de REP ; est sous-entendu le fait que cela rassure aussi les parents.

3.3.2. Les parents, acteurs des quartiers, sont en demande de mixités

Réseau et quartier intimement liés posent la question de la mixité sociale, culturelle voire ethnique des écoles et du collège. Tout particulièrement en REP+, les parents sont soucieux de cette mixité qu'ils considèrent comme un pas vers l'éducation du citoyen. Une maman des Mureaux « supplie » la mission de faire quelque chose pour éviter de construire des écoles de quartier où les élèves côtoient toujours les mêmes enfants – leurs voisins – de la même communauté, de la même ethnie. Le papa d'un autre réseau parle de communautarisme organisé par la société. Ce sujet dépasse bien entendu le seul rôle de l'éducation nationale mais confirme l'école comme un espace / temps éducatif, ancré dans un territoire. Les parents s'identifient comme relais des associations locales, aidant ainsi au lien dedans / dehors de l'école. Ils peuvent aussi être des relais vers les élus et se mobiliser (avec les enseignants d'ailleurs), par exemple pour une meilleure sécurité aux abords des établissements.

Parmi les mixités au sein des réseaux, la mixité scolaire, elle, paraît bien de la responsabilité de l'école. Comment faire pour éviter les déperditions, entre l'école et le collège, d'élèves têtes de classe, indispensables à la réussite du plus grand nombre ? L'attractivité des collèges REP et REP+ est ici questionnée. Le label « éducation prioritaire », stigmatisant pour les uns, synonyme de moyens supplémentaires pour d'autres, recouvre des réalités bien différentes et ne constitue pas, en soi, une raison de contournement. La mission a visité des collèges REP+ attractifs, mais souvent au détriment d'autres REP+ ou de REP. Cette attractivité n'est pas liée au label mais est en général la conséquence d'une histoire, d'une réputation et d'une pratique vertueuse déjà ancrée de l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative.

3.3.3. Les parents expriment des attentes claires et légitimes

Les attentes des parents sont proportionnelles à l'inquiétude qu'ils ont pour l'avenir de leurs enfants. Certains font confiance, d'autres, et notamment les plus éloignés de l'école (selon la formule consacrée), doutent de la capacité de l'institution scolaire (surtout à partir du collège) à faire réussir leurs enfants. Ils insistent sur le fait que écoles et collège restent un lieu reconnu de transmission de savoirs et de réussite.

Le nombre d'élèves par classe constitue pour les parents un point central de préoccupation. Tous ont intégré le fait que l'appartenance des écoles et établissements à l'éducation prioritaire se traduit par des effectifs par classe plus faibles, source d'un accompagnement pédagogique plus soutenu. Dans un collège d'une académie en croissance démographique forte, aux parents à qui on demandait comment ils avaient vécu la refonte de l'éducation prioritaire, la réponse fut sans appel : « *il y a trois ans les effectifs étaient en moyenne de 17 élèves par classe, aujourd'hui ils sont 25, c'est une catastrophe* ».

Même si tous les parents ne perçoivent pas toujours la richesse des moyens horaires ou humains, tous sont très attentifs à la stabilité de trois éléments clés : un principal investi (l'effet chef d'établissement a été plusieurs fois évoqué), un CPE présent (synonyme de vie scolaire apaisée) et des professeurs qui font cours.

Sont ainsi soulignées avec insistance l'incapacité de l'institution à remplacer les enseignants absents et parallèlement sa capacité à créer elle-même de l'absentéisme de professeurs par des formations très (trop) fréquentes, dans le second degré surtout. Ils en notent comme conséquence, une démotivation des élèves. Autrement dit les projets, quand bien même ils témoignent d'un réel investissement des équipes, sont à la périphérie des problèmes. Les parents sont certes attentifs aux activités proposées aux élèves ou aux voyages scolaires jugés essentiels pour leur ouverture culturelle mais les dispositifs prioritairement attendus sont ceux qui permettent de prendre en charge la difficulté scolaire de leurs enfants et au premier chef, un temps d'enseignement réel et important. « *Peut mieux faire* » comme a ironisé un parent d'élève pour caractériser l'efficacité de l'école pour leurs enfants.

3.3.4. Les parents affichent le souhait d'être acteurs dans l'école

Les parents pensent avoir une place dans les projets des réseaux. Quelques-uns soulignent qu'à certains endroits, alors que la maîtrise de la langue française, langue non maternelle pour la très grande majorité des élèves, est au cœur des difficultés sinon de l'échec scolaire des enfants, rien n'est conçu comme réponse pédagogique ou éducative associant les parents.

Dans un REP+, la principale souligne le changement flagrant du comportement des enfants vis-à-vis du travail et notamment dans leur travail personnel, grâce à la mise en place d'un café des parents ouvert aux enseignants, aux CPE et même aux élèves. Dans un autre REP, les représentants de parents se considèrent comme de véritables relais pour expliquer, disent-ils, les codes scolaires aux autres parents. Ils sont parallèlement conscients de ne pas toujours représenter l'ensemble des parents, très en retrait de la vie du collège et qui ne viennent qu'en cas de difficultés graves. Dans un autre endroit, les parents, très satisfaits de l'accompagnement éducatif en place, n'ont pas compris que ce dispositif soit arrêté en cours d'année, faute de financements, sans explication de la part de l'autorité académique.

3.3.5. Le partenariat avec les parents est incontournable

La rupture est nette entre le niveau école, plus ouvert aux familles, et le niveau collège. Ce point devrait faire l'objet d'une réflexion dans le projet du réseau car il s'agit d'un levier essentiel pour la réussite des élèves. D'une manière générale, la mission constate de grandes difficultés à penser la relation avec les parents dans le réseau ; en témoignent les attentes dans le domaine de la formation des équipes sur ce thème. La mission n'a d'ailleurs pas identifié de parents associés au projet de réseau, même si certains d'entre eux étaient élus au CA. Ainsi, l'importance d'une école ouverte (au sens propre du terme) aux parents et d'une école intelligible est réaffirmée. Sinon, le risque est fort que l'école soit perçue comme un milieu hostile, voire dangereux, pour les élèves, allant ainsi à l'encontre de tout ce que souhaite le législateur¹³.

¹³ Le dispositif « moins de 3 ans » a vocation à faire entrer les enfants le plus tôt possible dans l'école et nécessite une grande confiance de la part des parents.

Ce partenariat privilégié avec les parents devrait, pour la mission, faire l'objet d'une impulsion forte par les autorités académiques. Au-delà des représentants de fédérations, les parents d'élèves attendent qu'on reconnaisse leur implication dans les réseaux comme une véritable plus-value pour la réussite de leurs enfants.

3.4. Des partenaires, en attente de reconnaissance par les acteurs du pilotage académique

3.4.1. Pour les partenaires, le pilotage reste formel

Avec la refondation de l'éducation prioritaire, concomitante de celle de la politique de la ville, l'enjeu d'un pilotage articulé au territoire est renouvelé. Les partenaires du réseau (État, départements, collectivités, associations) perçoivent bien le niveau opérationnel du pilotage du réseau – principal et IEN – mais au-delà, aucun cadre de travail concerté n'est identifié ; le comité de pilotage du réseau, lorsqu'il leur est ouvert, reste, pour eux, une instance formelle, tout comme le CDEN. Très concrètement, ils regrettent de ne pas être considérés comme une partie prenante qui pourrait être associée à l'élaboration du projet de réseau par exemple. Ils perçoivent en outre, sur certains territoires peu attractifs, une rotation relativement rapide des responsables locaux qui ne favorise pas, selon eux, un pilotage qui les associe à la construction de projets sur le long terme.

Les pilotes de réseau, s'ils expriment presque tous une position théorique constructive vis-à-vis des partenariats, rappellent leur connaissance encore à améliorer des compétences et priorités de chacun de leurs interlocuteurs et les contraintes de temps pour les mener à bien.

3.4.2. Les partenaires n'identifient pas le pilotage académique

Clairement annoncée dans la loi comme un enjeu majeur de la refondation, la notion même de partenariat recouvre des acceptions bien différentes, expliquant en retour chez les partenaires le sentiment d'une approche floue, tantôt utilitariste – une situation tendue dans l'établissement qui entraîne le rapprochement avec les centres sociaux de quartiers –, tantôt institutionnelle – présentation formelle au CDEN –. Ils constatent par ailleurs une dissymétrie assez nette, les pilotes de réseau étant membres des principales instances de la politique de la ville ou du territoire et associés aux décisions locales alors que l'inverse l'est beaucoup plus rarement. Alors même que les actions sont nombreuses, les partenaires au niveau du réseau ont exprimé leur faible lisibilité du pilotage de l'éducation prioritaire.

3.4.3. Les partenaires demandent à être davantage associés à la vie des réseaux

Les partenaires demandent à être davantage associés à la vie des réseaux. À l'écoute des partenaires rencontrées par la mission, une nouvelle impulsion partenariale est encore à trouver qui cherche à sortir de la logique d'une série de dispositifs pour privilégier une entrée par objectifs transversaux (par exemple, travail sur la maîtrise de la langue, sur la parentalité, sur la citoyenneté) en vue de garantir la cohérence, la continuité et la complémentarité des politiques menées avec les différents acteurs des champs périscolaires et extrascolaires.

Plus globalement, la mission a observé que les fondamentaux de la réforme étaient encore peu connus des partenaires et que ceux-ci mesuraient mal l'implication variable des enseignants dans les projets développés hors de l'école. Ils souhaitent être partie prenante dans l'élaboration du projet de

réseau (parce qu'il est par essence interdégradés) comme ils l'ont été dans l'élaboration des PEDT, projets considérés comme très structurants dans les relations écoles – partenaires.

Les partenaires du territoire ont formulé des attentes précises comme :

- **formaliser davantage les partenariats au niveau du terrain, ces derniers étant trop dépendants des initiatives individuelles ;**
- **être mieux informés quant à l'organisation infradépartementale de l'éducation prioritaire;**
- **organiser des rencontres et formations communes ;**
- **amplifier l'articulation avec les PRE (programme de réussite éducative).**

4. Vers une véritable refondation de l'éducation prioritaire : les points clés qui nécessitent une vigilance particulière et font l'objet de recommandations

Après ces doubles investigations menées auprès des acteurs académiques et des acteurs des réseaux, la mission a pu mesurer un certain écart entre les leviers mis en place pour le pilotage et leur perception par le terrain. L'analyse de ces écarts par la mission a mis en évidence quelques éléments clés qui donnent lieu à des préconisations.

La mission souhaite affirmer en préambule la prééminence de l'entité réseau dans l'éducation prioritaire. Plus qu'un périmètre théorique comprenant un collège et certaines écoles du secteur, le réseau, ancré dans son territoire, constitue le cœur, la référence de l'éducation prioritaire. C'est le lieu de l'unité de stratégie et d'action de l'éducation prioritaire. En conséquence, le pilotage académique doit permettre de créer les conditions optimales de fonctionnement des réseaux. Ce sont les réseaux qui donnent le sens à tout pilotage académique.

Les préconisations ci-dessous se répartissent en cinq pôles.

4.1. Le pilotage au niveau des réseaux

Les conclusions des deux parties précédentes font état d'une tension entre la demande d'autonomie des réseaux, leur besoin d'un accompagnement de proximité, et les demandes formelles émanant de l'institution.

- **Passer d'un système pyramidal à un modèle fondé sur la subsidiarité¹⁴.** À titre d'exemples, et très concrètement :
 - la validation du projet de réseau est du ressort du comité de pilotage du réseau (avant sa transmission à l'autorité académique) ;
 - la lettre de mission du coordonnateur de réseau est élaborée et signée par les pilotes ;

¹⁴ Veiller à ne pas faire à un niveau plus élevé ce qui peut l'être avec plus d'efficacité à un niveau plus local, c'est-à-dire la recherche du niveau pertinent de l'opérationnalisation de l'action.

- les personnels médicosociaux doivent pouvoir travailler en toute complémentarité dès le premier degré dans les réseaux, ce qui suppose l'intervention possible des assistants sociaux dans le premier degré et des interventions coordonnées des médecins et infirmiers tout au long du cursus de l'élève.
- **Mettre en place des dialogues stratégiques¹⁵ de réseau avec l'autorité académique s'appuyant sur le projet de réseau, axe central de la vie du réseau.** Ces dialogues doivent être des temps de mise en cohérence des moyens avec les objectifs du réseau, avec la possibilité d'exprimer des colorations de moyens par rapport au projet de réseau : maître plus, enseignants référents, échanges de service et gestion pluriannuelle des ressources humaines, etc.

Positionner clairement l'inspecteur référent (IA-IPR ou IEN-ET/EG) en REP+ comme un pilote pédagogique, une personne ressource à conforter dans le réseau tant sur le premier degré que sur le second degré et dont les missions doivent être précisées au niveau du réseau comme au niveau académique (dans le collège académique) : relations avec les autres inspecteurs, formation, évaluation. Une certaine stabilité de l'inspecteur référent, 3 ans par exemple, est souhaitable pour que son action soit réellement efficace.

Dans les REP, si les forces vives de l'académie le permettent, la place de l'inspecteur référent doit aussi être affirmée.

- **Associer les parents et les partenaires à la vie quotidienne du réseau :** l'ancrage du réseau sur le territoire, la relation de l'école avec les partenaires et les parents sont des incontournables de l'éducation prioritaire.

4.2. Le pilotage au niveau académique

La répartition des rôles entre le recteur, le DASEN, interlocuteur direct des IEN et des principaux, et le correspondant académique EP, est l'un des points les plus délicats du pilotage de l'éducation prioritaire.

- **Clarifier le pilotage de l'éducation prioritaire, avec une double explicitation :**
 - au niveau du pilotage stratégique, clarifier le niveau de complémentarité entre comité académique de pilotage (COPIL) et comité de direction (CODIR) ;
 - au niveau du pilotage opérationnel, définir de façon explicite ce qui est attendu du COAC-EP et l'articulation de son action avec celle des DASEN¹⁶.
- **Faire évoluer le rôle du correspondant académique de l'éducation prioritaire :** La phase d'impulsion nationale de la refondation étant achevée, le double rôle du COAC-EP, à la fois relais de la politique nationale et organisateur de la stratégie académique, doit être questionné. La phase actuelle de mise en œuvre et de consolidation relève de l'échelon académique et ne justifie plus le rôle du COAC-EP au niveau national. Sa mission pourra être recentrée vers une

¹⁵ Acception large qui recouvre différentes formulations rencontrées dans les académies : dialogue de gestion, dialogue de pilotage, dialogue de performance.

¹⁶ Le problème se pose différemment si le COAC-EP est lui-même DASEN.

mission académique qui privilégierait la formation et l'évaluation, ce qui n'exclut pas leur participation à des séminaires spécifiques, organisés dans le cadre du plan national de formation.

- **Organiser l'animation des pilotes de réseau et la mutualisation de leurs expériences**, en vue d'élargir le champ de leur professionnalité. Et ce, à un niveau opérationnel (défini par le CODIR, selon la taille de l'académie, le poids de l'éducation prioritaire et sa répartition sur le territoire, voire en séparant REP+ et REP).
- **Organiser les échanges et la mutualisation des coordonnateurs de réseau** à un niveau opérationnel défini par le CODIR ou le COPIL.

4.3. La gestion des ressources humaines

Les constats et perceptions recueillis confèrent à cet élément une dimension incontournable de l'éducation prioritaire. Le niveau académique met en place des « formules » diverses pour couvrir tous les postes mais leur efficacité n'est pas toujours prouvée. Au-delà des aspects indemnitaires, la reconnaissance du travail accompli est attendue.

- **Porter une attention particulière à la stabilité des équipes** dans toutes les procédures de nomination des titulaires comme des non-titulaires.
- **Aborder lors des dialogues stratégiques avec le réseau les sujets RH** pour tenir compte des souhaits exprimés par le réseau (postes à profil ou non, possibilité d'échanges de service entre personnels du premier et du second degrés, accueil de professeurs stagiaires dans les écoles, suivi des personnels en difficulté, etc.).
- **Accompagner les personnels de direction et d'inspection** : affectation, difficultés, valorisation dans la carrière, etc. Pour les IEN du premier degré, les charges de travail que représente l'éducation prioritaire doivent être prises en compte.
- **Valoriser la carrière des enseignants référents**, des ex-préfets des études, des coordonnateurs, plus globalement des porteurs de projets ou chargés d'une mission particulière. Ces compétences doivent être prises en compte dans l'acte d'évaluation individuelle.
- **Prévoir un accueil et un accompagnement des néo titulaires et des non titulaires** au sein des réseaux, la dimension pédagogique mais aussi le traitement des questions sociales (logement, déplacements, etc.).

4.4. L'accompagnement pédagogique

Malgré la présence importante d'IA-IPR parmi les COAC-EP, la réflexion pédagogique autour de l'accompagnement des réseaux n'est pas toujours menée au sein des collèges des IA-IPR, un peu comme si ce correspondant académique devait, seul, porter l'éducation prioritaire. Les modalités d'inspection ainsi que la fréquence de ces dernières en éducation prioritaire n'apparaissent nullement comme préfigurant une évolution pourtant attendue (inspection plus accompagnatrice) de la part des équipes de terrain (personnels de direction et équipes enseignantes) ainsi que des responsables nationaux et académiques. Les dispositifs de formation sont compartimentés et peu lisibles ; leur efficacité est questionnée.

- **Organiser les modalités du travail collectif des IA-IPR référents et des collèges d'inspecteurs (premier et second degrés)** afin que les corps d'inspection s'approprient, dans leurs pratiques quotidiennes d'accompagnement, cette entité « réseau » et la spécificité de ses besoins. Cette réflexion est à conduire en cohérence avec l'évolution du rôle du COAC-EP, la mission actuelle ne prévoyant pas explicitement cette dimension d'animation des inspecteurs.
- **Évoluer vers des modalités d'évaluation individuelle et collective** qui tiennent compte des besoins spécifiques du réseau, notamment sur l'interdegrés.
- **Organiser un accompagnement coordonné et interactif des différents conseillers du recteur** ou leurs équipes pour un accompagnement de proximité des réseaux (délégué académique à la formation, CASNAV, DANE, CARDIE, DAREIC, DAAC, etc.).
- **Simplifier l'offre de formation en privilégiant l'interdegrés.** Faciliter le développement et l'organisation des formations d'initiatives locales qui répondent au plus près des besoins des réseaux.
- **Organiser la mission des formateurs académiques de l'éducation prioritaire.** Il est impératif de pouvoir répondre à différentes questions essentielles les concernant : quelles actions attendues ? à qui rendre compte ? quelles répartitions territoriale, thématique ? quelle coordination avec les autres formateurs ? quelles formations pour ces formateurs ?

4.5. L'évaluation des effets de la politique de l'éducation prioritaire

En l'absence d'évaluations nationales des élèves, chacun construit ses propres évaluations, souvent au niveau des circonscriptions, parfois au niveau départemental ; celles-ci donnent peu de repères de comparaison et ne permettent pas de mesurer les écarts EP / hors EP. Plus largement, les problématiques d'évaluation sont absentes des constats réalisés par la mission. Les pilotes parlent de « carence méthodologique » en regrettant l'absence d'outils harmonisés et validés de suivi et d'évaluation des résultats des élèves.

- **Réintroduire des évaluations nationales** des élèves qui permettent de comparer et de mesurer les écarts.
- **Privilégier les démarches d'auto-évaluation des projets de réseau** par les pilotes à partir des indicateurs normalisés par les niveaux national ou académique. Mettre en place des formations si nécessaire.
- **Formaliser les modalités d'évaluation** de la politique académique et de régulation du pilotage académique de l'éducation prioritaire.
- **Promouvoir l'association de la recherche** à l'évaluation et à la formation des équipes des réseaux.

Conclusion

La refondation de l'éducation prioritaire est une politique ambitieuse ; elle est aussi emblématique de la difficulté à conduire le changement dans l'éducation nationale.

Cette réforme repose prioritairement sur un enjeu majeur : celui de faire mieux réussir tous les élèves, en faisant évoluer leur accompagnement tout au long du parcours scolaire, dans des territoires où les difficultés sociales sont les plus fortes. Des moyens supplémentaires importants sont accordés qui doivent permettre une prise en charge adéquate des besoins de ces élèves. Le changement vise donc l'adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants et la prise en charge des enfants par l'ensemble des équipes éducatives, dans et hors la classe. Il doit s'appuyer sur un diagnostic et des analyses partagés par tous les acteurs, professionnels de l'éducation nationale, parents d'élèves et partenaires ; ce dernier point est suffisamment rare dans le monde de l'éducation pour être souligné.

Ces transformations attendues nécessitent du temps puisqu'elles touchent à la fois au fonctionnement local et aux pratiques des professeurs. Comme souvent dans ce type de réforme d'ampleur, la dimension organisationnelle a pris le pas sur les dimensions pédagogique et éducative. L'expérimentation de la refondation au sein de REP+ préfigurateurs, pendant laquelle les questions techniques de faisabilité et d'opérationnalité ont dominé, y a d'ailleurs contribué. Les observations menées par la mission dans ces REP+ préfigurateurs montrent, toutefois, que la majorité d'entre eux ont à présent dépassé cet aspect organisationnel, ce qui confirme l'importance de laisser du temps aux équipes.

Lors de la généralisation de la refondation à la rentrée 2015, les académies se sont emparées très différemment de cette réforme mais la grande majorité s'est inscrite en continuité et non en rupture avec leur politique précédente, tout en respectant le cahier des charges national. Rares sont celles qui ont remis à plat leur mode de gouvernance et le rôle des divers responsables académiques.

La mission a observé le processus de changement enclenché et sa perception par les acteurs de terrain. Elle a noté en particulier, qu'au-delà des nombreuses variables qui interagissent sur le pilotage académique, le poids de l'éducation prioritaire est le facteur premier de différenciation, plus prégnant que celui de la taille de l'académie ou du management propre à chaque recteur.

S'ajoutent à la refondation de l'éducation prioritaire les grandes priorités qui concernent ces mêmes populations scolaires : la prise en compte de la grande pauvreté, la lutte contre le décrochage, le travail autour du climat scolaire, etc.

De manière extrêmement synthétique, au-delà de la variété des situations rencontrées, la mission a identifié deux modes majeurs de pilotage académique :

- dans les académies à forte densité de grandes difficultés scolaires ou sociales, les différentes politiques de remédiation coexistent et sont généralement segmentées ; la politique de l'éducation prioritaire constitue l'une d'elles parmi d'autres. Les acteurs sont nombreux et, le plus souvent, peu ou mal coordonnés. Ces politiques, le plus souvent pilotées par des responsables (parfois des « référents ») différents, ont chacune leur logique intrinsèque. Ce modèle génère des actions, certes foisonnantes, mais qui peuvent occulter la synergie nécessaire à la priorité commune de lutte contre les inégalités et conduire en conséquence les responsables des réseaux, au plus proche des élèves, à définir eux-mêmes leurs priorités, parfois très éloignées de celles figurant dans le projet académique ;
- à l'opposé, dans des académies qui comptent peu de réseaux (REP+ et REP), l'approche est généralement systémique et intègre l'éducation prioritaire dans une politique de

droit commun, dans sa composante de traitement de la grande difficulté sociale et scolaire. Elle n'apparaît donc pas comme axe à part entière du projet académique. Ce n'est plus le territoire qui est premier mais bien l'attention portée à chaque élève en difficulté. Un portage politique très formalisé permet alors une forte délégation aux acteurs de terrain.

Toutes les académies ont, en revanche, pour point commun un déficit de connaissance de la réalité des réseaux, de ce qui s'y passe réellement et plus globalement d'évaluation de cette politique.

Quel que soit le « modèle » retenu par les académies, une question globale se pose à toutes : comment mobiliser plus efficacement l'ensemble des responsables et des ressources autour de ces populations défavorisées, qu'elles relèvent d'un territoire labellisé « éducation prioritaire » ou non ?

La mission tient toutefois à souligner que cette année de généralisation de la réforme a vu les principaux responsables académiques et locaux mobilisés autour de deux réformes, celle de l'éducation prioritaire et celle de la scolarité obligatoire. La juxtaposition de ces deux réformes a été un vecteur de complexité pour cette première année de refonte de l'éducation prioritaire qui, pour cette raison, doit être considérée comme une période transitoire. De plus, toute réforme à vocation pédagogique nécessite un temps long de mise en place et d'appropriation dont les réseaux non préfigurateurs n'ont pas suffisamment bénéficié pour produire des effets.

La question majeure qui se pose maintenant aux académies est celle d'orienter le pilotage non pas sur les aspects opérationnels de mise en œuvre mais bien sur un pilotage pédagogique ambitieux, mobilisant l'ensemble des inspecteurs, premier et second degrés, et les chefs d'établissement.

Il s'agit de prendre appui sur les opportunités offertes par la réforme de la scolarité obligatoire et, dans ces territoires plus qu'ailleurs, de s'attacher à faire évoluer les pratiques professionnelles enseignantes pour que celles-ci prennent davantage en compte l'élève dans toutes ses dimensions, scolaires, sociales et familiales. Réciproquement, les politiques académiques doivent s'efforcer de mieux prendre en compte les avancées constatées dans les réseaux de l'éducation prioritaire (travail interdegrés, référentiel, etc.) pour entraîner l'ensemble des écoles et des collèges dans cette dynamique. L'entité réseau, définie comme le cœur de la politique d'éducation prioritaire, devrait ainsi devenir le lieu de l'unité de stratégie et d'action de toute l'école obligatoire, permettant d'organiser le parcours de l'élève qui lui garantisse la construction du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Le pilotage académique doit aller au-delà de l'impulsion et de la segmentation des champs d'action. C'est avec une approche systémique, une mise en cohérence de l'action des cadres de l'académie, une régulation adaptée, que le pilotage stratégique pourra entraîner les transformations attendues par la société.



Véronique ÉLOI-ROUX



Simone CHRISTIN

Annexes

Annexe 1 :	Réseaux visités	47
Annexe 2 :	Fonctions des correspondants académiques de l'éducation prioritaire	48

Réseaux visités

Académies	Réseaux visités
Aix-Marseille	Réseau Jean Brunet – Avignon (REP+, nouvel entrant) Réseau Arthur Rimbaud – Marseille (REP+, préfigurateur)
Créteil	Réseau Jean-Moulin – Aubervilliers (93) (REP+, préfigurateur) Réseau Lucie Aubrac – Villetaneuse (93) (REP, ex ECLAIR) Réseau Jean Moulin – Chevilly-Larue (94) (REP, nouvel entrant) Réseau les Maillettes – Moissy-Cramayel (77) (REP, ex ECLAIR)
Lille	Réseau de Lille Moulins – Lille (REP+, reconfiguration d'un réseau après ouverture du collège) Réseau Jean-Jaurès – Lens (REP+, ex RRS) Réseau Jean Zay – Lens (REP+, ex ECLAIR)
Lyon	Réseau Jules Valles– La Ricamarie (REP+, ex ECLAIR) Réseau Claude Fauriel – Saint –Etienne (REP, nouvel entrant) Réseau les Iris – Villeurbanne (REP, ex RRS) Réseau Paul Eluard – Vénissieux (REP+, ex RRS)
Nantes	Réseau Costa-Gavras – Le Mans (REP+, préfigurateur) Réseau Sophie Germain – Nantes (REP+, nouvel entrant)
Poitiers	Réseau Pierre de Ronsard – Poitiers (REP, ex RRS) Réseau Michelle Pallet – Angoulême (REP+, ex ECLAIR, préfigurateur)
Reims	Réseau Joliot Curie – Reims (REP+, préfigurateur) Réseau Trois Fontaines – Reims (REP, nouvel entrant)
Versailles	Collège des Guinettes – Etampes (91) (REP, ex ECLAIR) Collège Malraux – Asnières (92) – (REP, ex ECLAIR) Collège Jules Verne – Les Mureaux (78) (REP+, préfigurateur)

Fonctions des correspondants académiques de l'éducation prioritaire

ACADEMIE	Correspondants académiques		DISCIPLINES DES IA-IPR
AIX-MARSEILLE	PVS	IA-IPR	ANGLAIS
AMIENS		IA-IPR	EDUCATION MUSICALE
BESANCON	IA-IPR	IA-IPR	LETTRES MATHEMATIQUES
BORDEAUX		IA-IPR	LETTRES
CAEN		IA-IPR	LETTRES
CLERMONT-FERRAND	DASEN		-
CORSE		IA-IPR	EVS
CRETEIL	DAASEN	IA-IPR	SVT
DIJON	PVS	IA-IPR	MATHEMATIQUES
GRENOBLE	SG ADJOINT		-
GUADELOUPE		IA-IPR	PHYSIQUE-CHIMIE
GUYANE	DAASEN		-
LA REUNION		IA-IPR	EVS
LILLE		IA-IPR	ANGLAIS
LIMOGES		IA-IPR	LETTRES
LYON	DASEN	IA-IPR	HISTOIRE-GEOGRAPHIE
MARTINIQUE	IEN-A	IA-IPR	MATHEMATIQUES
MAYOTTE	DAASEN		-
MONTPELLIER		IA-IPR	SVT
NANCY-METZ	DAASEN	IA-IPR	STI
NANTES		IA-IPR	LETTRES
NICE		IA-IPR	MATHEMATIQUES
ORLEANS-TOURS	DASEN	IA-IPR	EVS
PARIS		IA-IPR	EVS
POITIERS	DASEN	IA-IPR	HISTOIRE-GEOGRAPHIE
REIMS	DASEN		-
RENNES	DAASEN	IA-IPR	MATHEMATIQUES
ROUEN	IA-IPR	IA-IPR	ANGLAIS MATHEMATIQUES
STRASBOURG	DASEN		-
TOULOUSE		IA-IPR	EPS
VERSAILLES		IA-IPR	HISTOIRE-GEOGRAPHIE