



Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes

SÉMINAIRE DE L'ENCADREMENT EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

ÉVALUER POUR PILOTER

3 JUIN 2019, LYCÉE JEAN BODIN, LES PONTS DE CÉ



RÉGION ACADÉMIQUE
PAYS DE LA LOIRE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION



SÉMINAIRE ACADÉMIQUE DES PILOTES DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

1 JUIN 2018, LYCÉE DE CARQUEFOU

Partager les ambitions du projet académique pour avancer en éducation prioritaire sur le chemin de la réussite

Matin

9 h Ouverture par Monsieur le Recteur

9 h 25 Introduction de la journée : Martine Husson et Sophie Savage, IA-IPR Lettres, correspondance académique de l'éducation prioritaire

9 h 30 Conférence de Madame Anne Armand, IGEN honoraire de Lettres : "Évaluation et éducation prioritaire : perspectives, difficultés spécifiques et pistes de solution"
Échanges

11 h 30 **Table ronde** (1 h)

S'appuyer sur des indicateurs pour piloter, enjeux et modalités, quelques exemples.
Témoignages de Principaux et d'IEN :

- Séverine Guéchi, Principale, REP Pierre Mendès-France, Saumur
- Romuald Chollet, Principal, REP+ Rosa Parks, Nantes
- Marc Gion, Principal, REP+ Jean Lurçat, Angers

Animation : Catherine Pilon, IEN, circonscription de Saint-Nazaire Est

Après-midi

• Intervention d'Olivier Maréchau, IEN-IO : Évaluation du dispositif "Séquences d'observation en milieu professionnel en 3^e" (30')

• Ateliers

1. **Réussite** : Évaluer les apports de "Devoirs faits"

Animé par Patrick Vasse, Principal, REP+ Stendhal, Nantes et Sophie Chevalier, Formatrice académique Éducation prioritaire

2. **Solidarité** : Quels indicateurs pour prendre la mesure de la grande pauvreté et de sa relation avec la réussite scolaire ?

Animé par Olivier Maréchau, IEN-IO et Sarah Gourfink, Formatrice académique Éducation prioritaire

3. **Insertion** : Évaluation des enseignements artistiques

Animé par Jean-Pierre Marquet, IA-IPR Arts plastiques et Michel Seince, Éducation musicale et chant choral

4. **Coopération** : Quelle évaluation des concertations, des formations de proximité, des formations académiques, des bibliothèques professionnelles ?

Animé par Vincent Février, Principal, REP Montaigne, Angers et Johnn Adam et Geneviève Vaz, Formateurs académiques Éducation prioritaire

5. Évaluer les projets de réseaux : Quel(s) tableau(x) de bord pour quels enjeux ?

Animé par Dominique Cerda, IEN circonscription d'Angers Est et Baptiste Quéron, coordinateur du REP+ Costa-Gavras, Le Mans

16 h 30 Retour des ateliers et conclusion

“Évaluer pour piloter” : pourquoi cette thématique ?

Le séminaire des pilotes des 30 REP et REP+ de l'académie de Nantes s'est tenu le 3 juin 2019, quelques semaines avant la rentrée 2019 qui lancera la dernière année de mise en œuvre de la Refondation.

Nous remercions Monsieur le Recteur de l'intérêt qu'il a marqué en faveur de ce séminaire en l'honorant de sa présence.

Dès l'ouverture du séminaire l'accent a été mis sur la place prise par l'évaluation dans les textes qui cadrent le pilotage des REP et REP+.

- Le Projet académique émane d'une démarche d'évaluation-bilan du Projet académique précédent, conduite sous l'autorité de Monsieur le Recteur par Françoise Munck, Directrice de la pédagogie. En outre, la question de l'évaluation dans le pilotage local rencontre des priorités académiques : l'auto-évaluation des établissements avec un regard externe. Par ailleurs cette question croise des priorités départementales : deux comités départementaux "éducation prioritaire" au moins cherchent à s'emparer de cette question de l'(auto)-évaluation des projets de réseau et envisagent la construction d'outils.
- La Refondation a d'emblée mis la question de l'évaluation au cœur de la réflexion. Le Rapport final d'évaluation a émis en mai 2014 la recommandation suivante : "Mettre en place un tableau de bord partagé, une culture et des outils d'évaluation. L'atteinte des objectifs stratégiques et opérationnels de la politique d'éducation prioritaire doit pouvoir être mesurée. [...] Afin de mieux piloter la politique d'éducation prioritaire, à tous les niveaux, il paraît nécessaire de disposer d'un outil synthétique de pilotage poursuivant un double objectif : d'une part, rendre compte des résultats de la politique au regard des obligations internationales, européennes et nationales (Plan annuel de performance notamment) ; d'autre part, constituer un support de pilotage au niveau académique et local, afin de faire un point sur les actions menées au regard des moyens mis à disposition et d'apporter les ajustements nécessaires".

Pour l'éducation prioritaire l'année 2019-2020 sera une année charnière à double titre : elle prolongera le pilotage des réseaux au regard du Projet académique et du Référentiel de l'éducation prioritaire ; elle décidera ce que deviendra l'éducation prioritaire à partir de la rentrée 2021. Si l'on se tourne vers ce que pourrait être cet avenir de l'éducation prioritaire, "les cités éducatives", on relève dans le dossier de presse du 2 mai 2019 : "La sélection des territoires labellisés repose sur un référentiel qui met l'accent sur la qualité du diagnostic initial, la force du pilotage proposé, et la précision des indicateurs de suivi et de résultat."

Ainsi donc, en amont comme en aval du 3 juin 2019, se pose la question de l'évaluation dans le pilotage. Choisir ses indicateurs pour remplir un tableau de bord ne va pas de soi : si s'appuyer sur des indicateurs peut être une aide au pilotage, choisir ses indicateurs est en soi un acte de pilotage. Si l'objectif est de réduire de 10 % l'écart du taux de réussite au DNB entre EP et hors EP, faut-il se contenter de ce seul indicateur ? Pour comprendre les composantes de la réussite, ne faut-il pas s'interroger aussi sur le différentiel de réussite entre les filles et les garçons ? Entre le contrôle continu et les épreuves finales ? Ou encore sur le climat scolaire : nombre d'heures d'exclusion de cours, nombre d'absences et de retards injustifiés ? Faire l'hypothèse que certains de ces facteurs comme d'autres influent sur le taux de réussite au DNB, c'est pour un pilote engager son équipe dans certaines directions, privilégier certaines actions aux dépens d'autres.

Pour toutes ces raisons, le séminaire académique du 3 juin 2019 a voulu explorer quelques-uns des domaines où la précision des indicateurs de suivi et de résultat peut éclairer la réflexion des pilotes de l'éducation prioritaire.

Martine Husson et Sophie Savage, Correspondance académique de l'éducation prioritaire

CONFÉRENCE | Évaluation ET éducation prioritaire

Anne Armand, IGEN honoraire

Nécessités et difficultés françaises

Évaluation politique

Comme toute politique publique qui a un coût, la politique d'éducation prioritaire doit être évaluée. Or, en France, il n'y a pas de véritable évaluation des politiques menées dans l'éducation, ce qui ouvre la voie à toute sorte d'instrumentalisation dans le discours politique. Il faut ainsi savoir que si l'opinion française a une piètre image de son système scolaire, la démarche de l'éducation prioritaire française est en revanche appréciée à l'étranger (Corée, Genève).

Le rapport de la Cour des comptes de 2018 révèle que pour 1,7 million d'élèves scolarisés en éducation prioritaire, le surcoût est de 1,4 milliards d'euros, dû essentiellement à un meilleur encadrement des élèves et aux primes spécifiques : un collégien coûte environ 2.000 euros de plus en éducation prioritaire qu'hors éducation prioritaire.

Pour évaluer les effets d'une scolarité en éducation prioritaire, il faut prendre en compte les caractéristiques des élèves qui y sont scolarisés :

- 60 % des élèves de REP+ maîtrisent la compétence 1 du Socle à l'entrée en 6^e, c'est 83 % hors éducation prioritaire ;
- 36 % des élèves de REP+ maîtrisent à la fois les compétences langagières et mathématiques à l'entrée en 6^e, c'est 50 % en REP, 66 % hors éducation prioritaire.

Si l'on estime que l'objectif de l'éducation prioritaire est d'effacer l'écart de réussite, alors, on peut dire que l'éducation prioritaire a échoué, mais c'est mission impossible, et cela risque de décourager les personnels. On peut au contraire remarquer que la situation sociale s'est dégradée, sans entraîner de chute des résultats scolaires, et conclure que la politique de l'éducation prioritaire n'a pas échoué, qu'elle a joué son rôle de limiter l'importance du facteur social dans la réussite scolaire.

Évaluation scientifique

Y a-t-il une différence de qualité d'enseignement entre l'éducation prioritaire et le hors éducation prioritaire ? La conférence de consensus du CNESEO sur l'éducation prioritaire de septembre 2016 conclut à un déficit d'enseignement en éducation prioritaire qui nuit aux apprentissages. E. Bautier expose la nécessité d'une pédagogie explicite pour lever les malentendus scolaires. Le rapport Armand-Gille évoque une pédagogie de la lenteur, des étayages excessifs qui ne favorisent pas les apprentissages. A *contrario*, l'étude de R. Goigoux et S. Cèbe sur l'apprentissage de la lecture ne relève pas de différence dans les pratiques EP/hors EP, ou du moins pas de différence dans les tâches demandées aux élèves, mais peut-être une différence dans les interactions enseignant/élèves. Si les enseignants déclarent le plus souvent en entretien ne pas enseigner différemment selon le secteur d'exercice, il peut se produire une différenciation à leur insu ; à cet égard, il faut distinguer les recherches des sociologues de l'éducation, qui s'appuient sur ce que disent en entretien les enseignants de leur métier, et les recherches des didacticiens, qui analysent les observations menées dans les classes.

Anne Armand fait deux hypothèses pour expliquer le décalage entre ses propres constatations (rapport Armand-Gille) et des études plus récentes :

- Une différence fondamentale entre le 1^{er} et le 2nd degré : la différence des pratiques entre l'éducation prioritaire et le hors éducation prioritaire s'accroît quand on monte dans les niveaux d'enseignement.
- L'éducation prioritaire a opéré un recentrement sur la pédagogie, comme en témoigne le référentiel de 2013 ; depuis le rapport de 2006, il y a donc eu des progrès dans les pratiques pédagogiques.

Qu'y a-t-il de spécifique dans l'évaluation en éducation prioritaire ?

Anne Armand appuie son propos sur les premiers résultats, encore provisoires, de l'évaluation menée par l'OZP et qui compte alors environ 300 réponses. Nombreuses sont les équipes qui reconnaissent la nécessité d'évaluer, car c'est se donner du temps pour voir où on en est : est-on bien en train de faire ce qu'on avait décidé de faire ? Les élèves comprennent-ils ce que l'on est en train de faire ? C'est bien de **temps** dont les équipes ont besoin (davantage que de primes).

Le collectif

Dans 60 % des réponses dépouillées, le travail en **collectif** est une norme. En éducation prioritaire moins encore qu'ailleurs, on ne peut rien faire seul : la pédagogie explicite, la démarche de projet nécessitent un travail collectif. Cette émergence du collectif est nouvelle ; elle prend diverses formes de travail collectif : les maîtres +, des observations croisées, des co-interventions, des coopérations inter-degrés...

Il faut noter aussi la place plus importante accordée à une entrée par la pédagogie ; pour jouer pleinement son rôle dans cette évolution, le chef d'établissement doit être reconnu comme un pédagogue et il l'est de plus en plus.

Rôle de la formation

25 % des réponses au questionnaire OZP identifient la formation comme un levier ; le manque de formation n'est pas cité comme un obstacle. Se pose la question de l'équilibre entre ressources internes et externes : pour certaines réponses, les leviers sont tous du côté du réseau, ils n'attendent rien du niveau académique ; dans d'autres, c'est l'inverse. Dans les lieux qui cumulent toutes les difficultés, les réponses ne sont pas attendues du côté de la formation mais du côté des structures. S'exprime une opposition aux formations "qui ne répondent pas aux besoins", "qui sont décidées d'en haut".

L'enjeu de la formation est lié au collectif : la formation d'un seul élément est peu efficace, c'est une montée en compétence collective qui doit être visée. Une véritable réflexion gagnerait donc à être engagée sur les besoins de formation du collectif (c'est le cas aujourd'hui dans environ 20 % des réseaux seulement).

Ces éléments permettent de dégager un certain nombre d'**enjeux pour l'encadrement** :

- **Faire émerger le sentiment d'appartenance au collectif du réseau**
 - Quel équilibre entre ressources internes/académiques ?
 - Comment tirer parti de l'expérience des maîtres + (même s'ils disparaissent) ?
 - Qu'en est-il de la culture inter-degrés ? Quel rôle du cycle 3, où se construisent les relations professionnelles dont les élèves ont besoin ?
- **Écouter et soutenir : se montrer attentif à la souffrance professionnelle, en faire une opportunité de développement professionnel**

Même si l'instauration d'un climat scolaire favorable ne doit pas être pensée comme un préalable à la réussite des élèves, la question ne peut pour autant être évacuée ; les cadres ont un rôle à jouer pour

- assurer les acteurs du soutien de la hiérarchie ;
- rassurer les jeunes enseignants sur le fait que la gestion de classe est une question qui se pose à tout enseignant débutant ;
- en faire une question pour le collectif : les personnels d'encadrement peuvent notamment aider à prendre du recul, grâce à des indicateurs, qui permettent de mesurer aussi le positif, prendre en charge certains élèves de manière collective, et plus encore, **faire progresser la professionnalité enseignante** en favorisant la mutualisation et en mobilisant des ressources (lectures, IFE, formateurs et inspecteurs...). Ils jouent ainsi un rôle majeur pour aider les acteurs à évaluer leur professionnalisation.

Si l'on veut évaluer l'éducation prioritaire, il faut prendre en compte d'autres éléments que les indicateurs de performance des élèves et s'intéresser aussi à la professionnalisation des équipes : dans

quelle mesure les acteurs ont-ils appris à travailler ensemble ? Comment progressent-ils ensemble dans le développement de leurs compétences professionnelles ? Les démarches de co-formation - ce que les acteurs peuvent s'apprendre entre eux - sont aussi à encourager. Les pilotes ont donc un rôle à jouer pour faire passer d'un besoin exprimé de formation individuelle à un besoin de formation du collectif.

TABLE RONDE

S'appuyer sur des indicateurs pour piloter, enjeux et modalités, quelques exemples

Animation : Catherine Pilon, IEN, circonscription de Saint-Nazaire Est

Romuald Chollet, Principal, REP+ Rosa Parks, Nantes

Marc Gion, Principal, REP+ J. Lurçat, Angers

Séverine Guéchi, Principal, REP P. Mendès-France, Saumur

Est d'abord évoquée la nécessité de faire un **diagnostic** orienté par des problématiques locales, afin de dépasser la seule intuition et d'objectiver les constats, par exemple, observer si tous les élèves partent lors des séjours scolaires ou faire prendre conscience à tous les acteurs du dénuement des familles. Ce diagnostic donne des leviers, permet de comprendre là où on peut agir, et de mobiliser des ressources dans l'équipe pour cela ; en donnant des éléments de contexte sur la spécificité du public accueilli, il évite aussi la démobilisation que pourrait induire le recours aux seuls indicateurs de performance ; ainsi, des taux de familles monoparentales, de boursiers, d'élèves allophones... particulièrement élevés doivent inciter à porter un regard particulier sur les difficultés scolaires, non réductibles à une absence d'effort de la part des élèves.

Les actions mises en œuvre peuvent alors utilement s'appuyer sur un **tableau de bord** dont les indicateurs sont en lien avec le diagnostic ; cet outil permet de repérer des tendances ; ainsi, il peut être pertinent de s'intéresser aux écarts de réussite garçons/filles ou au nombre d'exclusions. En fonction de ce que l'on décide d'observer, on peut être amené à affiner les statistiques dont on dispose ; ainsi, dans un réseau où les écarts de réussite entre garçons et filles sont très importants, il est pertinent de distinguer les garçons et les filles dans les données concernant le devenir des élèves, le décrochage ou la vie scolaire. Il s'agit moins de privilégier un indicateur précis que de croiser différentes données à propos d'une problématique identifiée.

Le choix de certaines focales permet de **recentrer les temps de pondération REP+ sur les pratiques de classe** : élaboration d'un protocole pour réduire les exclusions de cours, une réflexion sur les moyennes extrêmement basses a conduit à une évaluation uniquement par compétences, prise en compte des évaluations nationales de 6^e pour la mise en place de groupes de compétences... C'est aussi l'occasion d'interroger la pertinence des actions menées, en termes de plus-value pour les élèves, et en lien avec les axes et objectifs du réseau.

S'affirme la nécessité d'un **pilotage explicite**, qui non seulement informe les acteurs des indicateurs pris en compte, mais aussi les associe à la définition des priorités ; les différentes instances (comité de pilotage, conseil d'administration, conseil pédagogique, CEC, conseil de cycle...) sont des lieux privilégiés pour cela. Les communications peuvent être différentes en fonction des interlocuteurs : s'il est essentiel de partager les indicateurs avec les enseignants pour développer une culture commune, au sein de l'établissement, puis du réseau, fédérer et obtenir l'adhésion, on peut aussi travailler avec les élèves et les familles en partageant certaines données et en leur indiquant qu'on veut les faire évoluer ; les orientations deviennent ainsi explicites pour chacun. Dans les réseaux où la culture de l'évaluation est encore peu partagée, le recours aux statistiques peut mettre en évidence certains phénomènes et amener à une prise de conscience. Constituer des groupes de travail sur les priorités dégagées – plutôt que de nommer un enseignant-référent pour chacune – contribue davantage au partage d'une culture commune et à une prise en charge collective. Il est alors possible de mobiliser des ressources adaptées aux besoins identifiés du réseau : candidatures collectives à un stage du PAF, achat d'ouvrages spécifiques pour la bibliothèque professionnelle, demande d'une formation de proximité, accompagnement par un chercheur...

Le tableau de bord est donc un outil pour prioriser, fixer une ligne directrice et s'y tenir ; il permet aussi de soutenir la motivation des acteurs en montrant les réussites et d'inscrire durablement le réseau dans un processus, ce qui est particulièrement important lorsque les personnels connaissent une forte mobilité.

Quels effets ? Quels apports ?

Une réelle inégalité de qualité des stages suivis par les élèves de 3^e des REP+ était constatée. Leur efficacité était apparue comme potentiellement différente d’un département à l’autre ainsi que le taux d’absences de stages pour les élèves de l’éducation prioritaire selon la même répartition. L’engagement présidentiel, la création d’un portail national monstagedetroisieme, la volonté d’une action inter-ministérielle accompagnée par les réseaux associatifs entendent remédier à cette situation.

Les apports du dispositif initié à la rentrée 2018 peuvent sembler encore timides. Le frein représenté par une communication tardive est repéré et il explique que le portail n’ait pas encore été utilisé à plein rendement.

Néanmoins l’impact sur la collecte des places a été important, en quantité et en qualité : 764 places réunies en Pays de la Loire. En proposant des stages de qualité, le secteur public a notamment joué pleinement son rôle, en permettant aux jeunes de prendre conscience des liens entre les missions d’une entité, son organisation, les différents métiers représentés et les formations qui y préparent.

Comment aller plus loin en 2019-2020 ?

Le dispositif sera reconduit à la rentrée 2019 ; la cohérence du dispositif sera renforcée.

La faible mobilité des publics scolaires est bien identifiée, comme l’étrangeté de certains univers professionnels : la communication sur les offres de stages devra, en quelques mots, vaincre ces obstacles.

La méthode de recherche sur le portail devra être améliorée.

Des stages collectifs itinérants – qui permettraient à un groupe d’élèves de découvrir plusieurs entreprises – devront être encouragés et accompagnés. L’inscription des stages dans une logique de parcours en collège devra être consolidée : il s’agirait, dans une même organisation, d’appréhender la diversité des métiers et des situations professionnelles, ou bien de s’intéresser à des métiers d’un même champ professionnel, mais dans des organisations multiples.

ATELIER

Évaluation du programme “Devoirs faits”

Animé par Patrick Vasse, Principal du collège Stendhal, REP+ et Sophie Chevalier, FA EP (en charge notamment de la formation des AED intervenant dans le programme Devoirs faits)

Objectifs et problématique de l'atelier

En éducation prioritaire le travail personnel hors de la classe peut accentuer les difficultés et constituer ainsi un obstacle à la fois premier et supplémentaire à la réussite des élèves. Le programme “Devoirs faits” a pour vocation d’assurer une équité entre tous les élèves en leur permettant d’être accompagnés dans la réalisation de leur travail personnel hors de la classe.

Au terme d’une deuxième année de mise en œuvre du programme “Devoirs faits” l’atelier entend permettre aux pilotes de favoriser chez les personnels impliqués une réflexion et une auto-évaluation

- sur les indicateurs
- sur la mutualisation des pratiques les mieux adaptées
- sur les besoins de formation au regard des modalités les plus efficaces
- sur l’articulation entre le programme DF et la classe.

Avec quels indicateurs mesurer que les modalités retenues pour DF et les pratiques mises en œuvre améliorent la réussite ?

Quelles modalités de pilotage et de partage avec les personnels ?

Questionnements

Quels sont les indicateurs d’évaluation possibles ?

- en termes de réussite et d’engagement de l’élève (sens donné au travail personnel) ?
- en termes de communication avec les familles ?
- en termes de développement professionnel des intervenants et, plus largement, des enseignants (évolution des pratiques enseignantes vers davantage de différenciation, de lien entre travail en classe et hors la classe, collaboration...) ? (voir la place qu’a accordée Anne Armand dans sa conférence au rôle du collectif et à la professionnalisation des acteurs)

Des indicateurs au partage avec les personnels impliqués : quelle communication ? quelle impulsion ? Dans quelles instances ?

Cadre de référence

- **Le référentiel d’éducation prioritaire** : priorité 1 (Expliciter les démarches d’apprentissage ; mettre en œuvre les stratégies éprouvées) Priorité 2 (L’accompagnement du travail personnel... ; l’évaluation des élèves). Priorité 6 : renforcer le pilotage et l’animation des réseaux
- **Projet académique 2018-2022**

Par exemple :

Réussite : Axe 1, objectif 4, **Mettre en place un plan académique sur le travail personnel des élèves** ; Axe 2, objectif 1, **Faciliter, mettre en cohérence et sécuriser les transitions aux différents moments du parcours.**

Solidarité : Axe 1, objectif 1 : **Réduire l’impact des fractures sociales et territoriales.** Objectif 3, **Donner aux élèves défavorisés les codes pour réussir.**

- **Programme “Devoirs faits”** : <https://www.education.gouv.fr/cid118686/devoirs-faits-temps-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs.html>

Évaluer l'engagement, la réussite, l'autonomie des élèves inscrits au programme¹

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves qui font la demande de s'inscrire dans le programme viennent assez régulièrement. • Ils apportent parfois leur agenda et le matériel nécessaire à la réalisation des travaux. • Ils sont en demande d'un accompagnement. • Ils savent formuler avec de l'aide ce qu'ils ont à faire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves viennent de manière régulière et ponctuelle. • Ils formulent ce qu'ils ont à faire et proposent avec de l'aide une stratégie 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves commencent à distinguer les différents types de travaux et savent souvent adopter des stratégies pertinentes. • Ils perçoivent de plus en plus ce que ce travail personnel leur apporte pour participer en classe et préparer leurs évaluations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves distinguent les différents types de travaux et comprennent le sens du travail personnel qui leur est donné. • Ils sont autonomes pour mener leur travail personnel.

Auto-évaluer sa posture professionnelle de l'enseignant prescripteur de travail hors la classe

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<ul style="list-style-type: none"> • Je passe les consignes de travail hors la classe à l'oral. • Je fais noter les consignes de travail hors la classe dans l'agenda en fin de séance. • Le travail que je donne à faire hors la classe est différent de ce qui a été étudié lors de la séance. • Je donne des activités de découverte de notions à faire hors la classe. • Je n'exploite pas systématiquement le travail donné à faire hors la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je passe les consignes de travail hors la classe à l'oral et à l'écrit. • Je reporte les consignes de travail hors la classe dans le cahier de texte numérique. • J'explique les consignes par des explications multiples. • Le travail que je donne à faire hors la classe est une application directe de ce qui a été étudié lors de la séance. • Je m'assure que le travail hors la classe est faisable par tous les élèves sans aide. • J'ai fait repérer par les élèves les différents types de travaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je prends un temps dans la séance pour faire noter les consignes de travail hors la classe dans l'agenda • J'explique les consignes en les faisant reformuler par des élèves. • Les activités que je donne à faire hors la classe sont commencées en classe. • Je cherche à mettre en valeur les élèves qui ont réalisé leur travail hors la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les ressources du cours sont accessibles depuis le cahier de texte numérique. • J'explique les consignes par un exemple traité en classe. • J'ai mis en place des rituels en rapport avec le travail personnel hors la classe. • J'ai construit avec les élèves les méthodes adaptées à chaque type de travaux hors la classe. • Je différencie les consignes de travaux hors la classe.

1. L'échelle descriptive proposée évalue des élèves volontaires pour le programme "Devoirs faits". Si l'on souhaite l'utiliser pour tous les élèves, le fait même de s'inscrire à "Devoirs faits" pourrait être un descripteur du niveau 2.

ATELIER

Évaluation des actions engagées en faveur du programme

Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous

Animé par Olivier Maréchau, IEN-IO, pilote du groupe de travail académique "Grande pauvreté et réussite scolaire" et Sarah Gourfink, FA EP

Objectifs et problématique de l'atelier

Le rapport de J.-P. DELAHAYE a été unanimement salué. Il a suscité dans l'académie, notamment en éducation prioritaire, de nombreuses actions, y compris de formation, soucieuses d'améliorer l'accompagnement et la réussite des publics concernés. Ces actions, explicitement soutenues par Monsieur le Recteur, occupent désormais une place importante dans les projets de réseau comme dans les projets d'école et de collègue.

Les objectifs poursuivis ont dessiné différentes modalités, organisées le plus souvent en trois volets : le niveau social, le niveau culturel et le niveau pédagogique

L'atelier entend permettre aux pilotes de favoriser chez tous les personnels impliqués une réflexion :

- sur les indicateurs de réussite
- sur la mutualisation des pratiques les mieux adaptées, y compris les pratiques pédagogiques
- sur les besoins de formation au regard des modalités les plus efficaces

Questionnements

Quels indicateurs permettent d'apprécier l'efficacité sur le plan social ? sur le plan culturel ? sur le plan pédagogique ?

Quelle communication et quel partage de ces indicateurs avec les personnels ?

Quels besoins de formation, notamment sur le plan pédagogique ?

Cadre de référence

- **Référentiel de l'éducation prioritaire** et notamment : priorités 1, 2, 3, 4 et 6
- **Projet académique 2018-2022** :
 - Réussite : objectifs 1, 2 et 3
 - Insertion : objectifs 1 et 2
 - Solidarité : objectif 1
- Rapport de J.-P. DELAHAYE : <https://www.education.gouv.fr/cid88768/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous.html>

Des actions pour améliorer l'accompagnement et la réussite des publics, au titre du volet social (connaître et prendre en compte les situations sociales des élèves et de leurs familles) :

Accompagnement des familles allophones à la rentrée, accompagnement des familles pour les dossiers de bourse, les inscriptions.

➔ Pour l'évaluation :

- Taux de boursiers, rapporté au nombre de familles éligibles
- Taux de rationnaires en 6^e, rapporté au taux en CM2
- Présence des familles (fréquentation) aux différents temps de rencontre

Participation de l'assistante sociale et de l'infirmière à la commission d'harmonisation de fin d'année (1^{er} et 2nd degrés).

Séjours “Révisions - Évasions” avec le Programme de Réussite Éducative fin août.

Mise en place d’une démarche collective pour l’accompagnement individualisé de l’AFEV.

Des actions pour améliorer l’accompagnement et la réussite des publics, au titre du volet pédagogique (aider tous les élèves à acquérir les fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui)

Formation inter-degrés sur l’enseignement explicite

Actions : “Bulles de Français”, quart d’heure de lecture, prix littéraire inter-degrés (avec un axe familles).

Travail sur l’évaluation :

- analyse des évaluations diagnostiques nationales de 6^e (à travailler en amont, quand et comment se fait l’analyse)
- Harmoniser les outils d’évaluation formative : échelles descriptives, livrets de réussites, évaluations du socle communes au réseau (compétences transversales)

Respecter autrui : actions de coopération (journée de la coopération, conseil coopératif, visites croisées sur la thématique coopération...)

➔ Pour l’évaluation :

- Utilisation effective des outils de liaison (indicateur déclaratif)
- Amélioration de l’acquisition du socle
- Adéquation entre auto-évaluation (élève) et évaluation de l’équipe.
- Enquêtes Climat Scolaire

Des actions pour améliorer l’accompagnement et la réussite des publics, au titre du volet culturel (soutenir les pratiques culturelles, artistiques et scientifiques des élèves)

Rendre lisible par les partenaires, les enseignants et les élèves le PEAC : outil de suivi de cohortes

Structurer le PEAC et les outils institutionnels (atelier artistique, chorale, parcours d’excellence...)

Projet médiation culturelle : utiliser des récits culturels pour construire des compétences dans toutes les disciplines.

Concours scientifiques (robotique, rallye maths, classe création d’entreprise)

Rencontres artistiques avec partenaires

➔ Pour l’évaluation :

- Quel usage ont les élèves de l’outil dédié (PEAC) ?
- Un référent unique pour le choix des actions
- Équilibre des parcours individuels sur l’ensemble de la scolarité (musée, concert, théâtre...) *i.e.* quantifier la proportion entre les types de rencontres.

On peut mesurer le nombre d’actions, l’ampleur d’une action (nombre d’élèves concernés rapportés à la cohorte) mais comment mesurer son efficacité ?

Recourir à un outil de structuration est-il en soi une action ou une modalité d’évaluation de l’action ?

Quels besoins de formation quant à la question de la grande pauvreté et de la réussite scolaire ?

Faire connaître, notamment aux nouveaux personnels, les indicateurs de la Grande pauvreté sur le territoire : qu’est-ce que cela implique dans la scolarité ?

Savoir utiliser des indicateurs en visant des objectifs (les indicateurs sont les outils de l’action pas la finalité).

Apports théoriques sur la thématique choisie (enseignement explicite, différenciation...) grâce aux bibliothèques de réseau, conférences, formateurs, accompagnement par un chercheur...

Travailler en collectif.

Objectifs et questionnements

Susciter une réflexion qui donne des pistes aux pilotes pour asseoir leur pilotage sur des outils partagés avec leur équipe. En l'occurrence pour cet atelier,

- Quelle contribution des enseignements artistiques au développement des compétences du Socle (les évaluer du point de vue des apprentissages au sens large : connaissances, capacités, attitudes), à l'amélioration du climat scolaire et au développement professionnel des membres de l'équipe éducative ?
- Quels enjeux pour mettre en œuvre une école plus équitable ?
- Du point de vue du pilotage, quelles démarches pour favoriser la mise en œuvre d'un PEAC efficient ? (enseignements artistiques obligatoires et autres actions artistiques et culturelles contribuant au PEAC) Quelle place du PEAC dans les projets de réseau ? Quels indicateurs ?

Cadre de référence

- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture
- Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle
 - Circulaire interministérielle, publiée le 9 mai 2013, qui en précise les principes et les modalités
 - Arrêté du 7 juillet 2015 qui fixe les objectifs de formation et les repères de progression à la mise en œuvre de ce parcours
 - Guide pour la mise en œuvre du PEAC :
<http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>
- Programmes
- Référentiel de l'éducation prioritaire
 - Priorité 1 : Garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.
 - Travailler particulièrement les connaissances et compétences qui donnent lieu à de fortes inégalités.
 - Priorité 6 : Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux
 - Évaluation : Des références à des tableaux de bord sont développées.
 - Valorisation du travail et communication : Au moins une exposition de travaux d'élèves a lieu chaque année.

Projet académique

- Insertion
 - Axe 2, objectif 2 : Renforcer l'éducation artistique et culturelle
- Solidarité
 - Axe 1, objectif 3 : Donner aux élèves défavorisés les codes pour réussir
 - Axe 3, objectif 1 : Prévenir en renforçant la persévérance scolaire
- Coopération
 - Axe 2 : Accompagner et valoriser l'engagement des personnels

Les enseignements artistiques sont présents au titre de l'éducation musicale et des arts plastiques dans chaque collège, que l'on soit ou non en éducation prioritaire. Ces deux enseignements d'une heure par semaine permettent, au même titre que les autres disciplines obligatoires enseignées aux cycles 3 et 4, l'acquisition des compétences et des connaissances du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture et ils contribuent à la mise en œuvre concrète du parcours d'Éducation Artistique et Culturelle des élèves.

Les enseignements artistiques ont un apport qui dépasse parfois les attentes d'ordre "scolaire" et valorisent très souvent des compétences dites "non scolaires", qui s'acquièrent dans la relation à l'autre, dans l'idée de coopération plus que de compétition, favorisant les projets interdisciplinaires et permettant des temps forts. Ces enseignements sont souvent associés à des événements dans la vie du collégien (concerts, commémorations, rencontres avec des œuvres ou des artistes, expositions...) et ils participent particulièrement à un meilleur climat scolaire. Ces moments éducatifs invitent les élèves, et leurs enseignants, à réfléchir autrement.

Souvent, lors des bilans et autres conseils de classe, il est reconnu que les professeurs des enseignements artistiques n'ont pas le même point de vue que les autres enseignants sur les compétences en cours d'acquisition ou maîtrisées. Les exigences sont toutes aussi fortes les unes que les autres, mais elles déplacent l'évaluation, avec notamment une re-contextualisation des attentes dans une situation inédite. Les élèves en témoignent souvent : les disciplines artistiques suscitent plus fortement la prise d'initiative et elles engagent de fait plus de responsabilités, d'expressions de soi, notamment dans la construction d'un projet, qu'il soit collectif ou personnel. La formation initiale et continue des professeurs doit permettre aux professeurs affectés en éducation prioritaire de pouvoir maintenir les ambitions de leurs disciplines auprès d'un public qui peut les fragiliser.

Les professeurs des enseignements artistiques n'ont peut-être les élèves qu'une heure par semaine, mais la plupart peuvent les voir travailler pendant quatre ans, toute la durée du collège. Il en résulte un accompagnement plus long pour ces élèves qui grandissent avec les professeurs d'enseignements artistiques. L'éducation prioritaire ne bénéficie toutefois pas d'une stabilité des élèves et des personnels qui favoriserait la construction d'un projet d'enseignement sur le long terme, alors que cela est nécessaire pour assurer l'efficacité d'un Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle.

Certains établissements ont en effet fait le choix de penser en amont les rencontres liées à la construction du PEAC. Un collège peut ainsi proposer une visite au musée, en 6^e, puis vivre le dispositif collège au cinéma en 5^e et travailler autour d'une représentation théâtrale en 4^e pour assister à un concert en 3^e. Une telle organisation garantit à tous les élèves une variété des domaines artistiques et participe, à travers des projets de classe, des EPI ou autres actions éducatives, à l'acquisition d'une culture commune à tous, d'une histoire personnelle partagée par une génération, un vivre ensemble acté et sans aucun doute un sentiment d'appartenance et de reconnaissance sociale.

Le PEAC doit articuler les enseignements et les actions vécus lors du temps scolaire et périscolaire mais aussi les connaissances activées hors du collège : il existe ici sans doute un hiatus entre ce qui serait de la culture populaire, acquise hors de l'École et celle enseignée à l'École. Comme si aller au théâtre avec le collège, ce n'est pas vraiment aller au théâtre. La plupart des enseignants estiment que chaque sortie, chaque spectacle doivent être accompagnés d'une réflexion pédagogique en amont, voire pendant et sans aucun doute après.

Parmi les nombreux projets, on peut retenir les actions liées à l'éducation prioritaire autour des œuvres d'art liées au 1 % artistique avec des projets à partir des œuvres pérennes installées dans le collège, des moments de musique organisés lors des rentrées mais aussi des temps forts institués par les concerts des chorales et ensembles orchestraux.

Il reste encore à s'interroger sur la mémoire de ces apprentissages, sur les traces tangibles des rencontres effectuées et des connaissances acquises. Quid de ces éléments pédagogiques qui autorisent à un moment donné l'élève à prendre conscience d'un parcours ? On le sait, le dispositif FOLIOS est loin d'être activé par tous. Certains élèves de l'école disposent pour autant d'un cahier de classe en primaire. Ne faudrait-il pas qu'il soit transmis au même titre que les autres objets et documents relatifs au parcours de l'élève au collège, ceci afin d'acter et de prolonger au mieux les projets artistiques menés par une classe et/ou une école ?

Si les indicateurs d'évaluation chiffrée sont peu nombreux, il convient de les mobiliser. Il serait peut-être opportun d'effectuer prochainement une enquête concernant les choix des domaines pour l'épreuve orale du DNB. En effet, après une première année où le rapport de stage en entreprise a fait office de sujet pour une épreuve orale inscrite dans le parcours Avenir, il apparaît que les élèves reviennent de plus en plus à des questions et des interrogations sur des choix d'ordre culturel.

Jean-Pierre Marquet et Michel Seince

ATELIER

Quelle évaluation des concertations, des formations de proximité, des formations académiques, des bibliothèques professionnelles ?

Animé par Vincent Février, Principal collège Montaigne, Angers, Geneviève Vaz et Johnn Adam, FA EP

Problématique : Les recherches en pédagogie témoignent que “des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent” (Titre d’un ouvrage de F. MULLER, ESF éditeur, 2017). Des mesures tant nationales (temps de pondération en éducation prioritaire renforcée, présence d’un coordonnateur) qu’académiques (journées académiques, accompagnement des réseaux par des formateurs académiques dédiés, dotation des réseaux pour la constitution d’une bibliothèque professionnelle) s’appuient sur ces constats et visent à favoriser le développement des enseignants par la formation, la concertation, les lectures. Ces actions peuvent être coûteuses en budget, en énergie, en temps (lorsqu’il est pris sur le temps personnel des enseignants ou sur les heures d’enseignement dues aux élèves), avec des risques de démobilitation. Pour piloter et mettre en œuvre des actions de formation et de concertation les plus efficaces possibles, comment évaluer leurs effets ?

Objectifs et questionnements : Susciter une réflexion qui donne des pistes aux pilotes pour asseoir leur pilotage sur des outils partagés avec leur équipe. En l’occurrence pour cet atelier,

- Pour quels enjeux évaluer les formations, les concertations, l’utilisation des bibliothèques professionnelles ?
- Quels indicateurs ?

Cadre de référence

Référentiel de l’éducation prioritaire

- Priorité 4 : Favoriser le travail collectif de l’équipe éducative
- Priorité 5 : Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels
- Priorité 6 : Renforcer le pilotage et l’animation des réseaux
 - Évaluation : Des références à des tableaux de bord sont développées.

Projet académique

- Solidarité
 - Axe 1 : Réduire l’impact des fractures sociales et territoriales
- Coopération
 - Axe 1, objectif 2 : Développer des espaces de réflexions pédagogiques partagées
 - Axe 2 : Accompagner et valoriser l’engagement des personnels

Réflexions des participants de l’atelier sur les échelles descriptives proposées :

Plusieurs dispositifs de formation existent. Dès lors, d’une année sur l’autre, voir quels dispositifs de formation utiliser et les évaluer. Voir quels sont les plus pertinents au vu des besoins du réseau.

Il faudrait sans doute contextualiser les indicateurs sur chaque réseau = une des missions du COPIL du réseau ?

Des formations à mettre en œuvre après avoir identifié des besoins. Dans certains réseaux, des enseignants ne perçoivent pas leurs besoins et il est difficile de fédérer des équipes sur une thématique commune et sur plusieurs années. La formation n’est pas toujours identifiée comme un levier. Mais d’autres enseignants, sur d’autres réseaux, réutilisent les apports des formations dans leurs classes. Dès lors, les écarts se creusent entre ceux-ci et ceux qui n’ont pas été formés.

Penser à des formations sur deux ou trois ans : notion de parcours. Avec des enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés. Sur plusieurs sujets. Se projeter sur plusieurs années avec un accompagnement des formateurs. Un autre accompagnement à penser : les échanges entre pairs.

Évaluer : Est-ce qu'une formation a été efficace ? Comment elle a été suivie ?

- **Analyse, par les enseignants eux-mêmes, de la plus-value des formations auxquelles ils ont participé**, avec des indicateurs (changement de pratiques en classe,...)
 - ➔ Expliciter en formation comment ils peuvent utiliser les acquis des formations.
- **Y a-t-il davantage de collectifs de travail ?**
 - ➔ Les enseignants du premier et du second degré doivent être impliqués dans les temps de négociation avec les différents acteurs. Pour tenir compte des besoins des enseignants du premier degré, négociation lors des CEC ? Pour l'évaluation, ce temps a-t-il été pris en compte ?
- Complexité à analyser la plus-value des formations sur les résultats des élèves.

La bibliothèque professionnelle : établir un parcours d'accompagnement de l'utilisation de cette bibliothèque avec différents dispositifs.

Proposition d'une échelle descriptive pour évaluer le dispositif de formation et celui de la bibliothèque professionnelle

	niveau minimal	niveau intermédiaire	niveau attendu	au-delà de...
	niveau 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4
réseau	quelques collègues formés	des collègues formés par niveaux, cycle, par discipline	inter-degrés	
et après	un accompagnement possible est connu des acteurs	accompagnement ponctuel premier retour en CEC	accompagnement régulier	accompagnement régulier sur tous les cycles
thématique	des thématiques différentes pour chaque action de formation	lien entre plusieurs formations	un fil conducteur lié au projet de réseau	influe sur le projet de réseau n+1
plus-value pratique enseignant(s)			harmonisation de quelques pratiques	
plus-value élèves			réussite de tous les élèves	



Quelles stratégies mettre en place pour passer d'un niveau à un autre ?

ATELIER

Évaluer les projets de réseaux : quel(s) tableau(x) de bord pour quels enjeux ?

Animé par Dominique Cerda, IEN circonscription d'Angers Est, et Baptiste Quéron, coordonnateur du REP+ Costa-Gavras, Le Mans

Problématique et questionnement

Dans le cadre de la refondation de l'EP, tous les réseaux se sont dotés d'un projet de réseau ; la plupart de ces projets ont donc désormais trois ans de mise en œuvre. Par ailleurs, l'évaluation des établissements, expérimentée depuis plus de trois ans dans notre académie, devient une démarche mise en œuvre au plan national. Il semble donc pertinent de réfléchir à un tableau de bord susceptible d'aider à l'évaluation des projets de réseau. Quels indicateurs pour aider à piloter, à fédérer une équipe, à s'inscrire dans des pratiques d'auto-évaluation pour faire évoluer les actions en vue d'une plus grande efficience ?

Cadre de référence

Référentiel de l'éducation prioritaire

- Priorité 4 : Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative
- Priorité 5 : Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels
- Priorité 6 : Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux
 - Évaluation : Des références à des tableaux de bord sont développées

Projet académique

- Solidarité
 - Axe 1 : Réduire l'impact des fractures sociales et territoriales
- Coopération
 - Axe 1, objectif 2 : Développer des espaces de réflexions pédagogiques partagées
 - Axe 1, objectif 3 : Permettre aux écoles et aux établissements d'identifier leurs réussites et leurs marges d'évolution en s'appuyant sur le dispositif académique d'évaluation
 - Axe 2 : Accompagner et valoriser l'engagement des personnels

Un tableau de bord : pour qui et avec qui ?

- Pour tous les acteurs (pilotes, enseignants, élèves (comment ?) ; familles ; extérieur ; municipalité : partage d'informations)
- Dans quelle instance le partager ?
 - Comité de pilotage
 - Conseil école collègue, conseil d'administration de l'EPL ; conseil d'École
 - Conseil des maîtres, conseil pédagogique
 - Conseil de cycle de réseau
- Chacun doit le prendre en compte à son niveau (parents, enseignants, etc.) mais pas forcément en intégralité

Doit-on n'exploiter que des indicateurs quantitatifs ?

Dans une perspective d'amélioration, nécessité de quantifier le qualitatif pour comparer.

Ex : professionnalisation des gestes professionnels : Évaluable ? Comment ?

- Auto-évaluation des équipes
- Coordonnateurs et formateurs académiques peuvent être des aides à l'auto-évaluation
- Travailler à partir de rapports d'évaluation

Ne doit-on pas privilégier que des indicateurs sur lesquels l'institution scolaire peut agir ?

Prendre en considération des données sur lesquelles on ne peut agir (PCS) permet d'objectiver et de quitter le domaine du "ressenti".

A remplir avec les directeurs, APAF et INSEE
Ne pas oublier les aspects qualitatifs

