



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

Aix-Marseille université

Centre Alain-Savary
Institut Français de l'Éducation

Enquête sur le pilotage des réseaux d'ÉDUCATION Priori-

ANALYSES, RESSOURCES ET OUTILS

Octobre 2017



 académie Aix-Marseille
 Région académique PROVENCE-ALPES-CÔTE D'AZUR
 académie Clermont-Ferrand
 Région académique AUVERGNE-RHÔNE-ALPES
 académie Lyon
 Région académique AUVERGNE-RHÔNE-ALPES

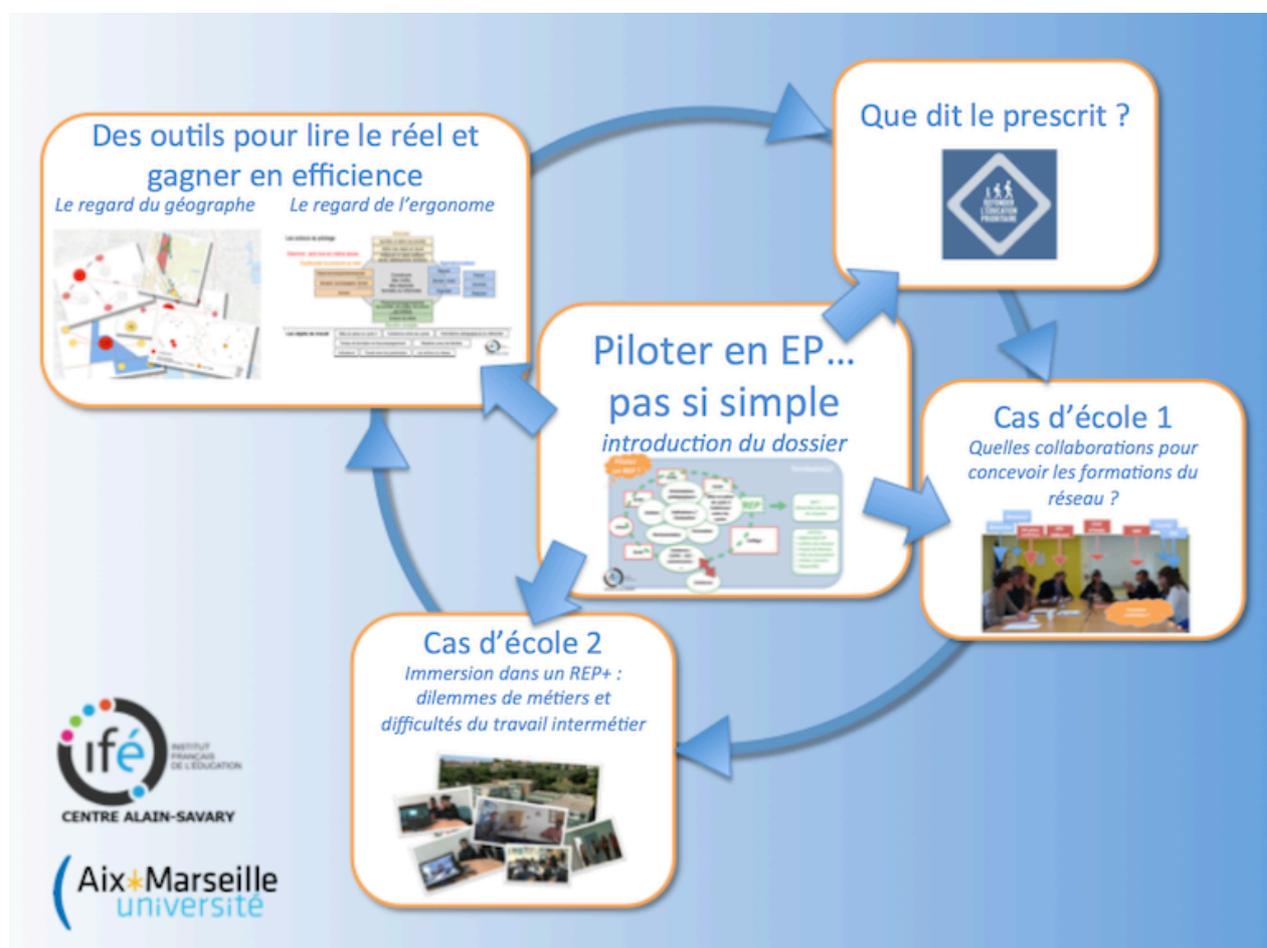
Piloter un REP ?



Enquête sur le pilotage des réseaux d'ÉDUCATION PRIORITAIRE

ANALYSES, RESSOURCES ET OUTILS

Octobre 2017





Enquête et réalisation du dossier

Lydie Buguet

chargée d'études centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon

Christine Félix

enseignante chercheuse en sciences de l'Éducation, Aix-Marseille Université

Marie Gybely

chargée d'études centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon

Sylvia Heurtebize

ingénieure de recherche, Aix-Marseille Université et IFé/ENS de Lyon

Stéphane Kus

chargé d'études centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon

Florent Lathuilière

technicien audio-visuel centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon

Marie-Odile Maire-Sandoz

chargée d'études centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon

Sylvie Martin-Dametto

chargée d'études centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon

Patrick Picard

responsable du centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon

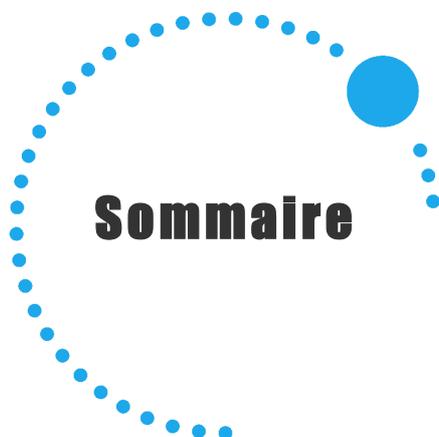
Henrique Vilas-Boas

chargé d'études centre Alain-Savary, IFé/ENS de Lyon

Anaïs Volin

doctorante en Géographie, UMR 5600 EVS, Université Lyon 2





Sommaire

PILOTER UN RESEAU D'ÉDUCATION PRIORITAIRE AU SERVICE DE LA REUSSITE DE TOUS LES ELEVES ? PAS SI SIMPLE..... 7

PILOTER EN EDUCATION PRIORITAIRE, QUELS REPERES DANS LE PRESCRIT ?..... 11

CAS D'ECOLE N°1 : CONCEVOIR DES FORMATIONS DANS UN REP+, UN TRAVAIL COLLECTIF QUI NE VA PAS DE SOI 17

CAS D'ECOLE N°2 : IMMERSION DANS LA DUREE DANS LE REP+ JEAN MOULIN A MARSEILLE, PROBLEMES DE METIERS ET DIFFICULTES DE L'INTERMETIER..... 21

Piloter en éducation prioritaire, une intervention dans le REP+ Jean Moulin de Marseille 21

Vidéo 1 Formation en cycle 3 : « On s'est tous accordés, on le fait pas ! » 24

Vidéo 2 Accueil des débutants en Éducation Prioritaire : « Je croyais qu'il allait se retourner vers moi ! » p26

Vidéo 3 Les formateurs du réseau : « Que font-ils quand ils ne sont pas là ? » 27

S'OUTILLER POUR LIRE LE REEL ET GAGNER EN EFFICIENCE..... 30

Le regard du géographe 30

Le regard de l'ergonome 35

Flore Barcellini, Travail collectif, collectif de travail et collaboration 35

Comprendre l'organisation du travail 37

Une boussole pour le pilotage de l'éducation prioritaire : dilemmes et tensions 41

PILOTER EN ÉDUCATION PRIORITAIRE, LES 4 POINTS QUE NOUS RETENONS DE NOS ENQUETES 44



Piloter un Réseau d'Éducation Prioritaire au service de la réussite de tous les élèves ? Pas si simple...

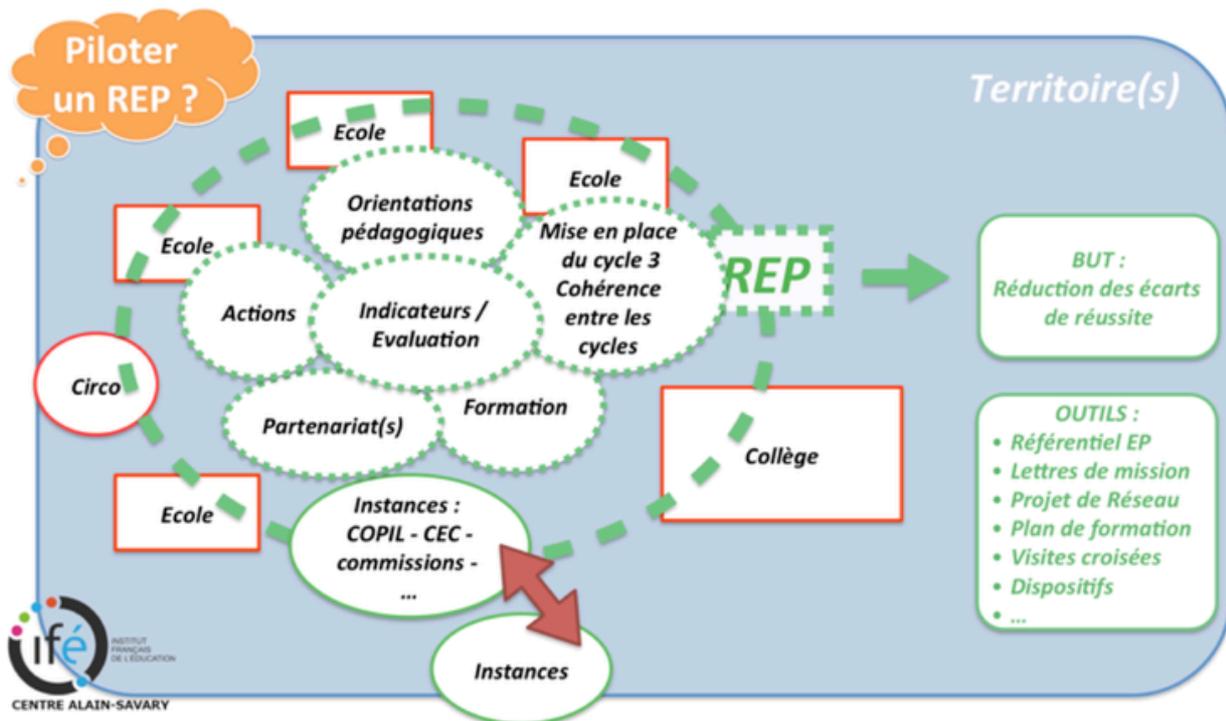
3 ans après la refondation de l'Éducation prioritaire, où en est le pilotage des réseaux ? Le centre Alain-Savary a mené l'enquête pour analyser le travail réel des pilotes et leur proposer des ressources et des outils.

La refondation de l'Éducation prioritaire de 2014 a défini trois axes systémiques qui doivent s'articuler en vue d'atteindre « l'objectif clair et mesurable de lutter contre les inégalités scolaires liées aux origines sociales pour la réussite scolaire de tous. »¹ :

- Mettre les apprentissages des élèves au cœur de l'éducation prioritaire ;
- Accompagner, reconnaître et former les personnels ;
- Piloter l'éducation prioritaire.

Lors de notre enquête en 2015 auprès des coordonnateurs de réseau², il apparaissait que la question du pilotage des réseaux, au service d'une réflexion collective sur les difficultés ordinaires d'enseignement et d'apprentissage restait quelque chose de compliqué à mettre en œuvre. Le centre Alain-Savary a essayé de poursuivre l'enquête pour comprendre le travail des pilotes et proposer des pistes et des outils au service du co-pilotage des réseaux.

N.B. : Une circulaire parue au BO n°18 du 4 mai 2017 complète et précise ce qui est attendu de tous les niveaux en terme de pilotage de la politique d'Éducation prioritaire : Pilotage de l'éducation prioritaire, circulaire n° 2017-090 du 3-5-2017, MENESR - DGESCO B3-2³



¹ MEN, *Refondation de l'éducation prioritaire*, circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014, en ligne URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035

² Centre Alain-Savary, *Coordonnateurs REP, Présentation des résultats de l'enquête et du séminaire conduits par le centre Alain-Savary*, juin 2016, en ligne URL : <http://bit.ly/coordosREP>

³ En ligne URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=116133 Lire également « Piloter en éducation prioritaire, quels repères dans le prescrit ? » page 14 de ce dossier.

Une enquête dans trois académies

Cette enquête a été conduite conjointement par le centre Alain-Savary dans les académies de Lyon et de Clermont-Ferrand et par Christine Félix, enseignante-chercheuse en science de l'éducation à Aix-Marseille Université (équipe ERGAPE), dans l'Académie de Marseille. Dans un premier temps, nous avons filmé des réunions de pilotage de REP et de REP+. Puis nous avons conduit des entretiens d'autoconfrontation⁴ des participants. A partir de ces matériaux, nous avons proposé aux acteurs, réunis en séminaire, des schémas de la géographie de leur réseau, des modélisations de leur manière de s'organiser pour piloter leur réseau, une « boussole » de leurs actions de pilotage et des objets sur lesquels ils travaillent, construite à partir du recueil des préoccupations saillantes des différents métiers impliqués. Le résultat de ce travail a été présenté lors de deux journées de formation à l'IFÉ en juin 2017. Nous espérons qu'il constituera une ressource utile pour la formation des cadres, des pilotes et des métiers intermédiaires.

Des difficultés récurrentes et des compromis pour agir malgré tout...

La géographie du territoire⁵

Les réseaux d'éducation prioritaire s'inscrivent dans un territoire qui a ses caractéristiques, son histoire, ses habitants, ses structures, ses acteurs professionnels, ses ressources, ses difficultés, ses délimitations administratives plus ou moins enchevêtrées, ses dispositifs, ses instances partenariales. Prendre la mesure de cette complexité pour agir de manière cohérente constitue un véritable travail pour les pilotes.



Faire vivre le réseau...⁶

Sur le territoire de chaque réseau, sont implantés les différentes structures de l'Éducation nationale qui relèvent de l'Éducation prioritaire : écoles maternelles, écoles élémentaires, circonscription du 1er degré, collège(s). Le réseau d'éducation prioritaire, lui, n'a pas d'existence en soi : pour la plupart des personnels – y compris les pilotes –, le réseau n'est pas la préoccupation première. Les enseignants pensent d'abord à leur classe, les directeurs à leur école, l'inspecteur et les conseillers pédagogiques à toutes les écoles de la circonscription (qui ne sont pas forcément toutes en Éducation prioritaire), le principal a son collège à gérer, l'IA-IPR a ses missions académiques et le travail autour de sa discipline... Le coordonnateur est souvent le seul pour qui le réseau est le cœur de son travail. Mais il ne peut le faire exister à lui seul. C'est donc la collaboration plus ou moins facile, plus ou moins organisée, plus ou moins instituée des personnes qui va faire que le réseau prend un sens. Cela ne va pas de soi, et notamment pour les pilotes.

⁴ Technique d'entretien favorisant l'accès au vécu et à la compréhension de l'activité professionnelle. Dans une perspective compréhensive et non évaluative, technique d'entretien consistant à faire verbaliser le professionnel sur la base du visionnement d'enregistrements audio-visuels de son activité en situation de travail pour qu'il puisse exprimer son vécu professionnel (composantes de son activité). Pour aller plus loin : Félix, C et Saujat, F. (2015). « L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation ». In M. Durand, V. Lussi Borer & F. Yvon (Eds.) *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation. Raisons éducatives*, Volume 19, 201-218.

⁵ Lire « Le regard du géographe », page 36 de ce dossier.

⁶ Lire « Cas d'école n°2 : immersion dans la durée dans le REP+ Jean Moulin à Marseille, problèmes de métiers et difficultés de l'intermétier » page 26 de ce dossier.

... au service de la réduction des inégalités de réussite scolaire

La refondation de l'éducation prioritaire est au service de l'égalité réelle d'accès aux apprentissages et à la réussite scolaire. L'éducation prioritaire ne constitue pas un système éducatif à part. Elle permet que le système éducatif soit le même pour tous dans des contextes sociaux différenciés avec la même hauteur d'exigence.

Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014
"refondation de l'Éducation prioritaire"



Dans l'histoire des réseaux d'Éducation

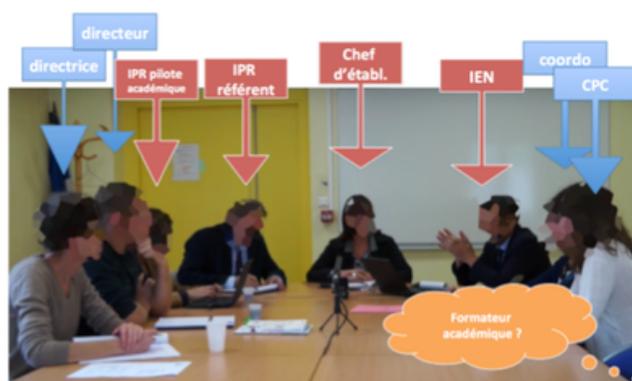
prioritaire, on a souvent passé du temps à construire des « dispositifs », des « actions », sans toujours prendre le temps d'observer la nature des difficultés des élèves et des enseignants.

Le pilotage du réseau est donc d'autant plus compliqué qu'il doit faire exister le réseau dans le but précis que lui assigne la refondation : assurer "l'égalité réelle d'accès aux apprentissages et à la réussite scolaire", c'est-à-dire précisément ce que notre institution scolaire a tant de mal à faire... Faire en sorte que les personnels se connaissent, collaborent, au sein d'un réseau en interdégré, ce n'est déjà pas simple, mais qu'ils le fassent au service de cette priorité-là, ce n'est jamais gagné d'avance... Cela suppose que, petit à petit, les pilotes ne pensent plus le travail du réseau comme du travail en plus – pour eux comme pour les enseignants – , mais comme le moyen de soutenir le travail et la réflexion collective des enseignants sur les difficultés ordinaires d'apprentissage des élèves en classe.

Qui pilote ?⁷

Si les pilotes du réseau sont clairement identifiés dans le prescrit, nous avons pu constater que la place respective de chaque pilote (notamment des IA-IPR) n'est pas toujours claire, pour eux-mêmes, comme pour les autres. S'il est déjà difficile de savoir ce qu'on met derrière le mot « pilotage », la définition d'un co-pilotage l'est encore plus.

Dans les réseaux enquêtés, la question se pose aussi de savoir avec qui on pilote. Au delà de la longue liste des personnes mentionnés dans les textes comme membres du comité de pilotage⁸, lesquelles participent-elles réellement à la réflexion et à l'élaboration des décisions ? Nous avons observé une grande variabilité sur ce point.



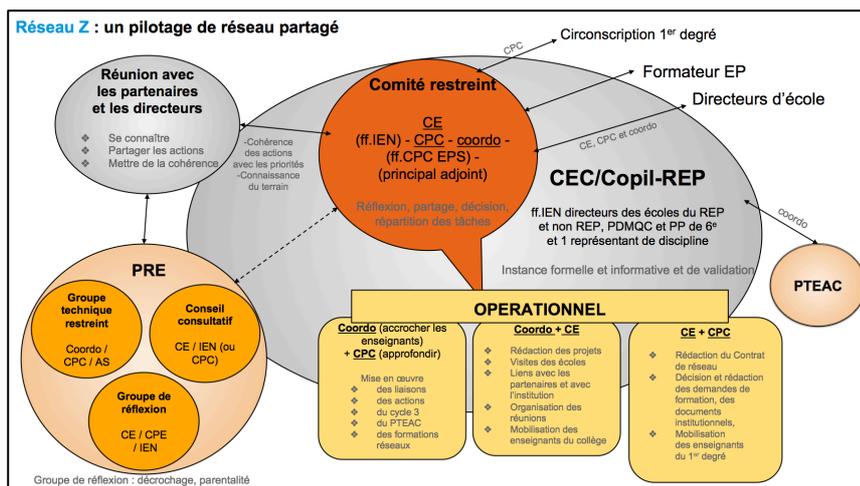
⁷ Lire « Cas d'école n°1 : concevoir des formations dans un REP+, un travail collectif qui ne va pas de soi » page 22 de ce dossier.

⁸ Le comité de pilotage « est composé des pilotes du réseau (principal, IEN, IA-IPR référent) assistés du coordonnateur, des directeurs d'école, du conseiller principal d'éducation et d'enseignants. Les partenaires du réseau y participent : commune, conseil général, délégué du préfet le cas échéant, coordonnateur du programme de réussite éducative (PRE) le cas échéant et d'autres partenaires en fonction des situations locales. Il peut s'associer selon les besoins des enseignants porteurs de projets particuliers. Ce comité de pilotage valide le projet de réseau préalablement élaboré en appui sur le conseil école-collège. C'est aussi le comité de pilotage qui élaborera et suivra un tableau de bord local de la mise en œuvre des actions du projet de réseau. » *Refondation de l'éducation prioritaire*, circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014

Piloter, une histoire d'outils, de temps et de lieux

Le pilotage a besoin d'un certain nombre d'outils (référentiel de l'éducation prioritaire, lettres de missions, plan de formation, tableau de bord, etc.) , qui doivent être maniables pour les pilotes, mais également pour les enseignants. Le projet de réseau, notamment, s'il peut s'appuyer sur un référentiel de l'Éducation prioritaire, n'a pas toujours été construit en lien avec les équipes et, au-delà des priorités retenues, devrait pouvoir se décliner en actions qui se jouent au cœur de l'ordinaire de la classe et de la vie des établissements. Au delà des indicateurs, comment les pilotes peuvent-ils se doter de manières de construire des observables partagées sur ce qui se passe réellement dans les classes pour orienter le travail dans le réseau ?

Une question est également présente dans tous les réseaux enquêtés, c'est la question des instances et de leur articulation, notamment le comité de pilotage et le conseil école-collège. Cela conduit chaque réseau à faire des arbitrages très différents les uns des autres⁹.



Mais, si les textes prescrivent de mettre en place des instances, le travail ne trouve son efficacité que par une multitude de collaborations plus informelles qui se construisent et évoluent dans le temps : les acteurs

organisent petit à petit des espaces de travail leur permettant de dépasser peu à peu le stade de la réunion formelle, pour faire en sorte de discuter de ce que le prescrit leur demande faire, de s'autoriser à parler des difficultés réelles des élèves mais aussi des enseignants, de débattre de ce qui va faire la qualité du travail du réseau, pour que le collectif devienne peu à peu une ressource pour le travail de chacun¹⁰.

⁹ Lire « comprendre l'organisation du travail » page 43 de ce dossier.

¹⁰ Lire « Flore Barcellini : travail collectif, collectif de travail et collaboration » page 41 de ce dossier.

Piloter en éducation prioritaire, quels repères dans le prescrit ?

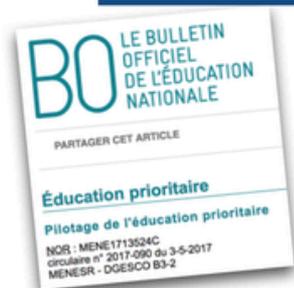
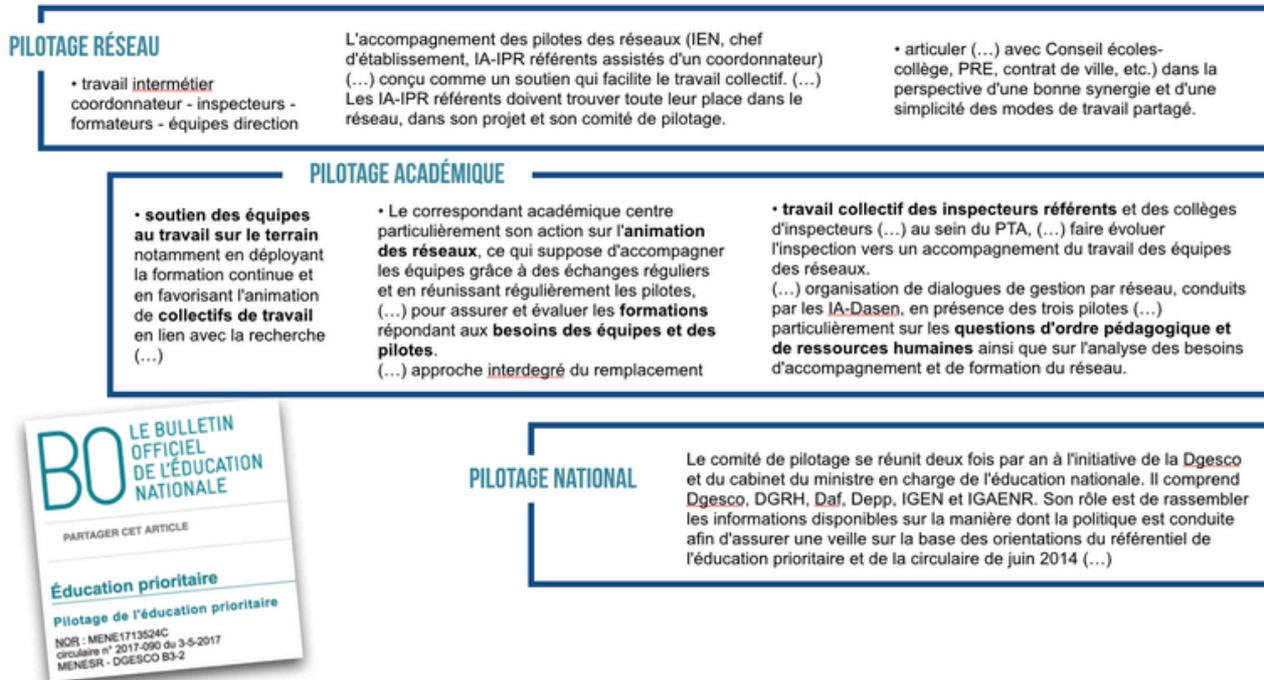
Le renforcement du pilotage et l'animation des réseaux fait partie des six priorités fondamentales du référentiel de l'éducation prioritaire et qui les englobe toutes. Priorité qui est aussi l'un des trois axes majeurs dans une circulaire de juin 2014. En Juillet 2016, l'IGEN et l'IGAENR rendent un rapport identifiant les premiers signes d'évolution du pilotage. Une circulaire de mai 2017 précise les missions à différentes échelles de pilotage : nationale, académique et au niveau du réseau. La dynamique d'une nouvelle organisation du pilotage interroge l'écart entre les missions et le réel.

« Il est illusoire de penser qu'en se contentant de réunir plusieurs métiers, ils vont réellement avoir un objectif commun par la magie d'un prescrit commun. »

Flore Barcellini, Ergonome, CNAM

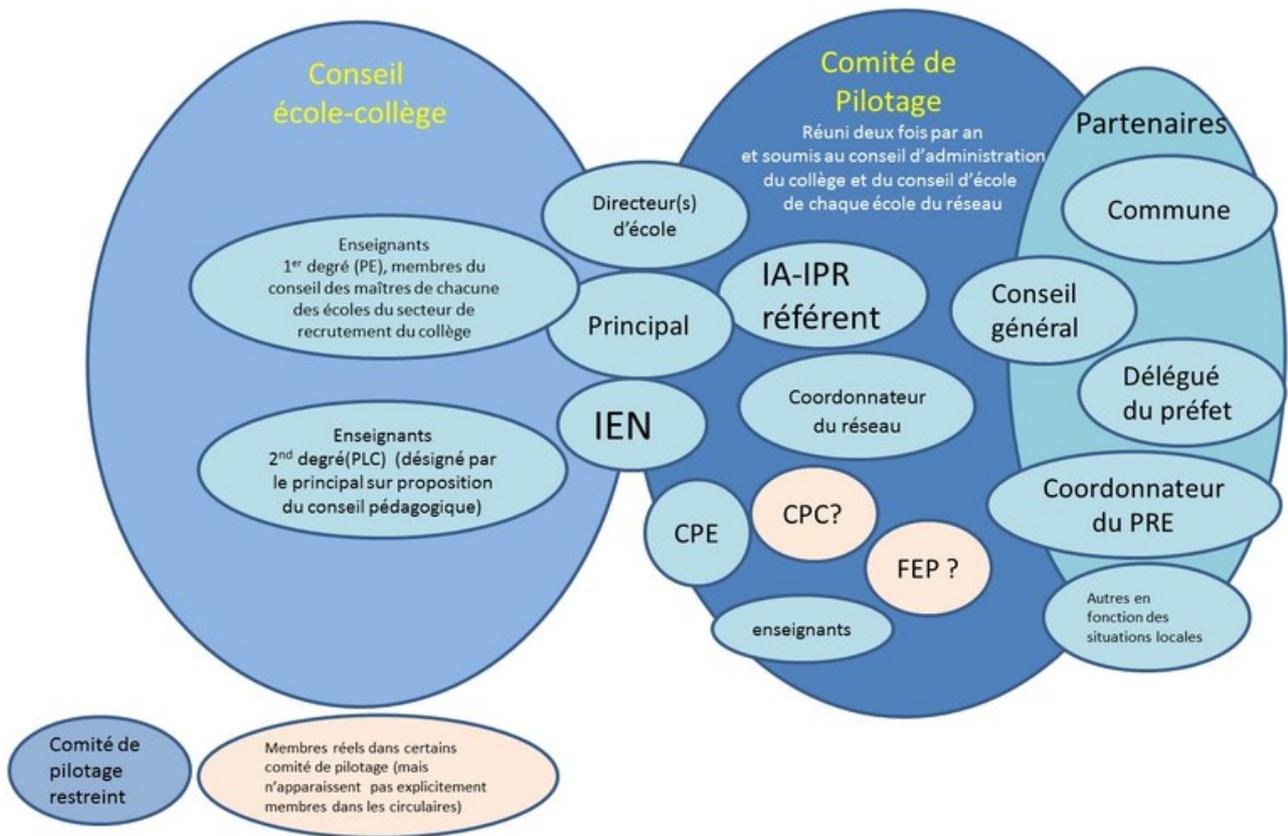
Des pilotages complexes sur trois échelles

La circulaire de mai 2017 explicite les enjeux des comités de pilotage aux trois échelles, nationale, académique et locale au niveau des réseaux, ainsi que les articulations entre ces comités de pilotage dont voici quelques extraits.

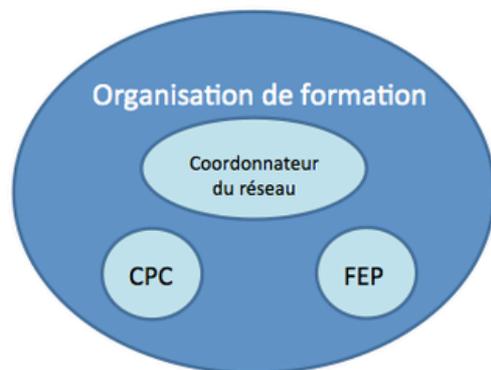
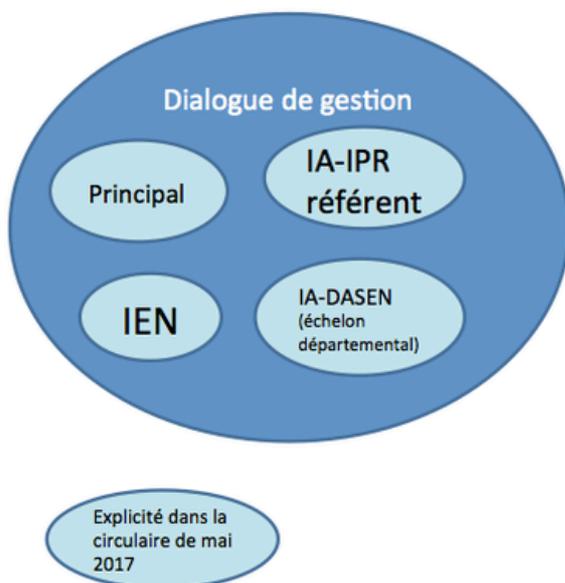


Le prescrit désigne une multitude d'acteurs et d'instances sur trois échelles de pilotage de l'éducation prioritaire. Une infographie a été réalisée à partir des informations stipulées dans la circulaire de juin 2014 et de mai 2017. L'objectif de cette infographie est de traduire graphiquement le prescrit en ce qui concerne les instances et les métiers en lien avec le pilotage de l'éducation prioritaire. Cette infographie ne dit rien des modalités et des missions des acteurs, ni des conditions de mise en œuvre réelle du pilotage. Néanmoins, à la marge, il a été souligné dans le cas du pilotage local quelques différences entre le texte et le réel. Par exemple, les besoins locaux ont montré que la présence des Formateurs Éducation Prioritaire et des Conseillers Pédagogiques de Circonscription était nécessaire dans certains comités de pilotage.

Cette infographie est un outil pour identifier dans le paysage du pilotage, les différentes instances et confronter son réel en tant qu'acteur, en partant du point de vue que chaque métier prend en compte des questions de pilotage, de l'enseignant au ministre, en passant par les inspecteurs, principaux, coordonnateurs, formateurs... Des configurations qui ne sont pas de l'ordre du comité de pilotage ont été ajoutées car elles sont reliées et sont jugées importantes dans les textes, c'est le cas des dialogues de gestion entre l'échelle académique et du réseau ou des préparations de formation sur le réseau. Cette infographie a aussi pour visée de mieux comprendre l'usage des outils du centre Alain-Savary présents dans ce dossier, comme la schématisation des territoires ou des instances.



Interactions explicitées dans la circulaire de mai 2017



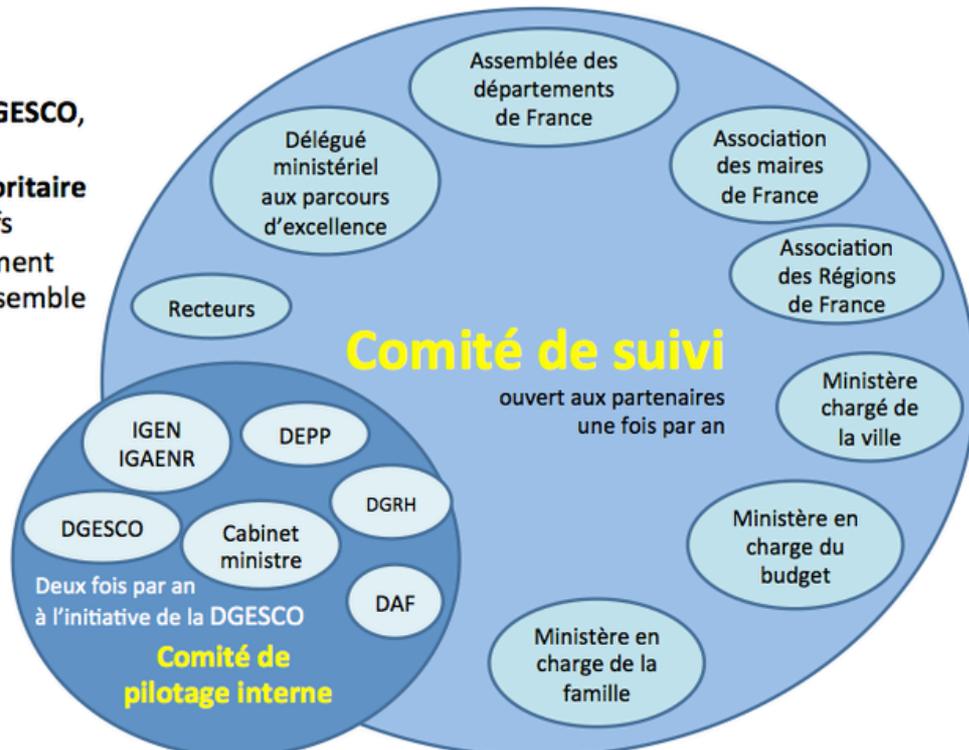
le recteur préside un comité de pilotage qui associe tous les cadres académiques concernés

Pilotage académique



Pilotage national

Au sein de la DGESCO, le Bureau de l'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement coordonne l'ensemble des travaux



Un rapport IGEN-IGAENR¹¹ identifie les dilemmes et tensions rencontrés au sein des comités de pilotage

Le tableau suivant décline les dilemmes et tensions rencontrés dans les instances de pilotage qui ont nourri les points de vigilance et les rappels explicités dans la circulaire de mai 2017, les extraits en italique sont issus du rapport des IGEN-IGAENR de juillet 2016.

Echelle	Instances ou acteurs	Dilemmes et tensions entre...
Académique	Les intervenants et instances en charge de l'éducation prioritaire	...la multiplicité des intervenants et la transparence des missions <i>« 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 »</i>
	COAC-EP et DASEN (Correspondant académique de l'éducation prioritaire)	... le positionnement du DASEN et celui du COAC-EP <i>« Le 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 »</i>
	IA-IPR et IA-IPR-référents	...les collectifs d'IA-IPR et les IA-IPR référents <i>« Les inspecteurs du second degré sont peu associés collectivement au pilotage de l'éducation prioritaire. »</i>
	Services de la formation	...les formations du premier, second et inter-degré <i>« 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 [...] 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 »</i>
	Formateurs académiques et FEP (formateur éducation prioritaire)	...les formations attachées à la réforme conduisant aux nouveaux programmes et les formations liées à l'éducation prioritaire <i>« Le positionnement et le rôle des formateurs académiques sont généralement peu formalisés. »</i>
	Partenaires de l'école (Institutions, associations, parents,...)	...le comité de pilotage académique restreint et comité de pilotage élargi aux partenaires <i>« 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</i>

¹¹ IGEN-IGAENR, *Pilotage académique de l'éducation prioritaire*, rapport n° 2016-058, juillet 2016, en ligne URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/06/3/2016-058-Education-Prioritaire-Pilotage-academique_637063.pdf

		<i>l'égalité des chances [...] Les parents d'élèves ne sont pas considérés comme acteurs à part entière des instances représentatives »</i>
Entre académique et réseau	Les comités de pilotage	...les projets formalisés et les dialogues inter-comité de pilotage <i>« L'élaboration de projets de réseau ne fait que rarement l'objet d'un processus normalisé. Leur articulation avec les autres projets n'est pas réfléchie [...]. Ils ne sont pas considérés comme des instruments de dialogue. »</i>
	Les trois pilotes IEN, Principal et IA-IPR référent	... une gestion académique et une gestion de réseau <i>« L'entité [pilotage du réseau] n'a pas de réalité en termes de gestion de moyens (dotations horaire, GRH, etc.). Les initiatives visant à instaurer des dialogues de gestion de réseau sont très rares. [...]La faible propension des académies à mettre en place des politiques spécifiques de gestion de personnels intervenant en éducation prioritaire [...] Les pilotes de réseaux ont une perception très lointaine et diffuse du pilotage académique »</i>
	Equipes éducatives, partenaires territoriaux, parents d'élèves	... pilotage académique et lisibilité des acteurs d'un réseau <i>« Du point de vue des équipes éducatives, des partenaires territoriaux et des parents d'élèves, le pilotage académique reste une notion largement abstraite »</i>
Réseau	IA-IPR-référents	... rôle de personne ressource et rôle de pilote. <i>« La présence des IA-IPR référents de réseau sur le terrain est plus marquée mais ceux-ci se positionnent souvent davantage comme personne ressources que comme véritable co-pilotes »</i>

« Une diversité d'expériences qui s'adaptent aux contextes » Trois questions à Marie-Laure Lepetit, inspectrice générale de l'Éducation Nationale (IGEN)

Quel impact la refondation de l'éducation prioritaire a-t-elle sur les métiers des pilotes ?

L'impact se situe à deux niveaux. Aujourd'hui on parle de « pilotes » pour les métiers de chefs d'établissement, d'IEN, d'IA-IPR. Ce n'est pas qu'un effet de mode, cela témoigne d'une évolution de professions qui existaient depuis longtemps. Par ailleurs, on demande à ces gens de travailler ensemble et d'être des co-pilotes. Ils ne savent pas bien ce qu'est « être pilote » et on leur demande d'être « co-pilote ». Les métiers sont pris dans un double mouvement : se connaître soi-même dans une nouvelle fonction et connaître l'autre. Précisons que ces transformations dépassent le pilotage des réseaux. L'inspectrice générale que je suis doit assurer une mission d'accompagnement et de suivi des réseaux qui transforme la fonction. Il me semble que à tous les niveaux, les acteurs du pilotage des réseaux acceptent d'entrer dans ces métamorphoses parce qu'elles ont été initiées à partir des remontées du terrain qui ont eu lieu à l'issue des assises de l'éducation prioritaire.



Quel regard portez-vous sur la manière dont les réseaux mettent en œuvre la refondation ?

Au cours des trois dernières années, j'ai observé des équipes qui s'emparent de cette refondation, et qui, pour ce faire, travaillent ensemble autour d'objets communs. La réforme du collège est venue perturber le travail des réseaux mais, dans beaucoup d'endroits, elle s'est intégrée naturellement aux chantiers engagés. J'observe aussi une variété dans la manière dont l'éducation prioritaire se décline sur le territoire, ça rend la chose complexe mais passionnante. Il existe un cadre qui présente les besoins des élèves, les besoins en formation des enseignants, etc. Mais à l'intérieur, il existe une diversité d'expériences qui s'adaptent aux contextes. »

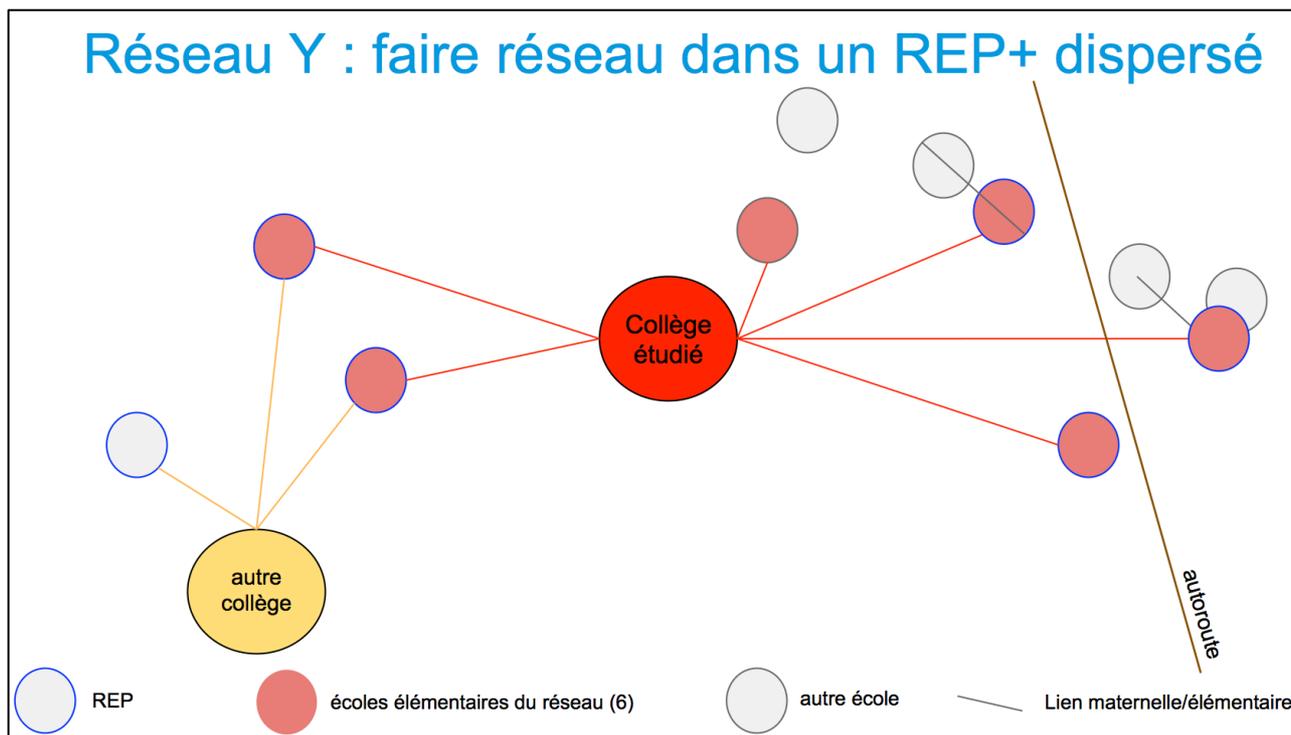
Quel apport voyez-vous à des travaux qui s'intéressent au travail réel des pilotes pour observer et comprendre ce qui se joue ?

J'y vois une possibilité donnée aux équipes de comprendre ce qu'elles sont et quels sont les individus qui la constituent. Chacun dans ce collectif a le temps de prendre du recul pour s'expliquer son « moi professionnel ». En ce qui concerne les schématisations du territoire et des espaces de travail proposées par le centre Alain-Savary, elles permettent aux personnes de se construire des outils pour se positionner dans un système complexe, opaque et cela me semble essentiel.

Cas d'école n°1 : concevoir des formations dans un REP+, un travail collectif qui ne va pas de soi

Cette ressource vidéo retrace la genèse d'une collaboration inter-métier au sein d'un réseau à partir de son expérience du pilotage pédagogique.

Chaque réseau a des particularités géographiques propres qui ont une influence sur l'organisation du travail des acteurs. Le réseau REP + présenté dans le schéma ci-dessous, est un réseau qu'on peut qualifier de « dispersé ». En effet, le collège se situe en centre ville mais les écoles de rattachement sont réparties sur une grande partie de la ville, éloignées du collège pour certaines. L'autoroute qui traverse le réseau isole deux écoles.

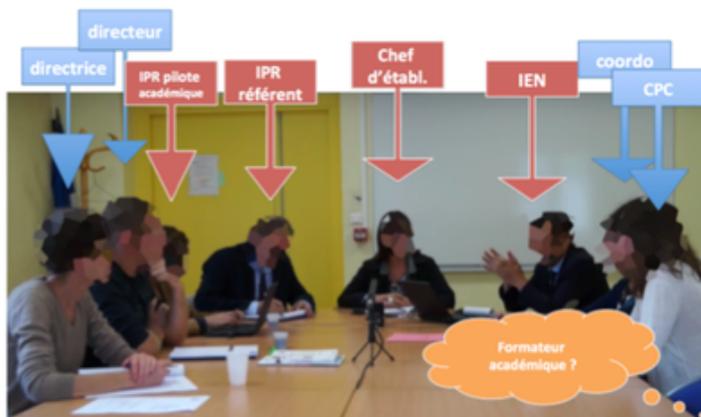


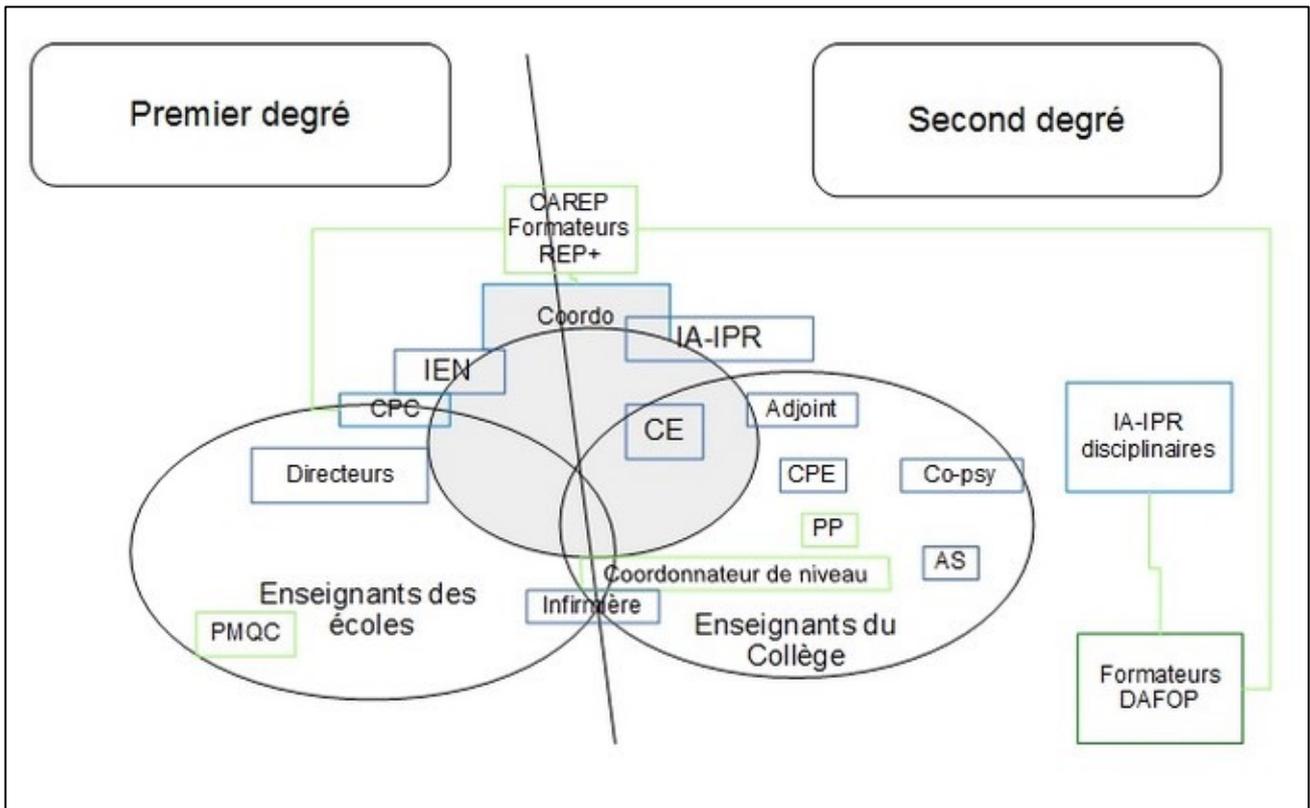
L'objet du travail : mettre en place les formations

Parmi les acteurs assis autour de la table ce jour là, on peut noter l'absence des formateurs Education Prioritaire (FEP), pourtant concernés par l'ordre du jour du comité de pilotage, puisqu'il porte sur la mise en place de formations.

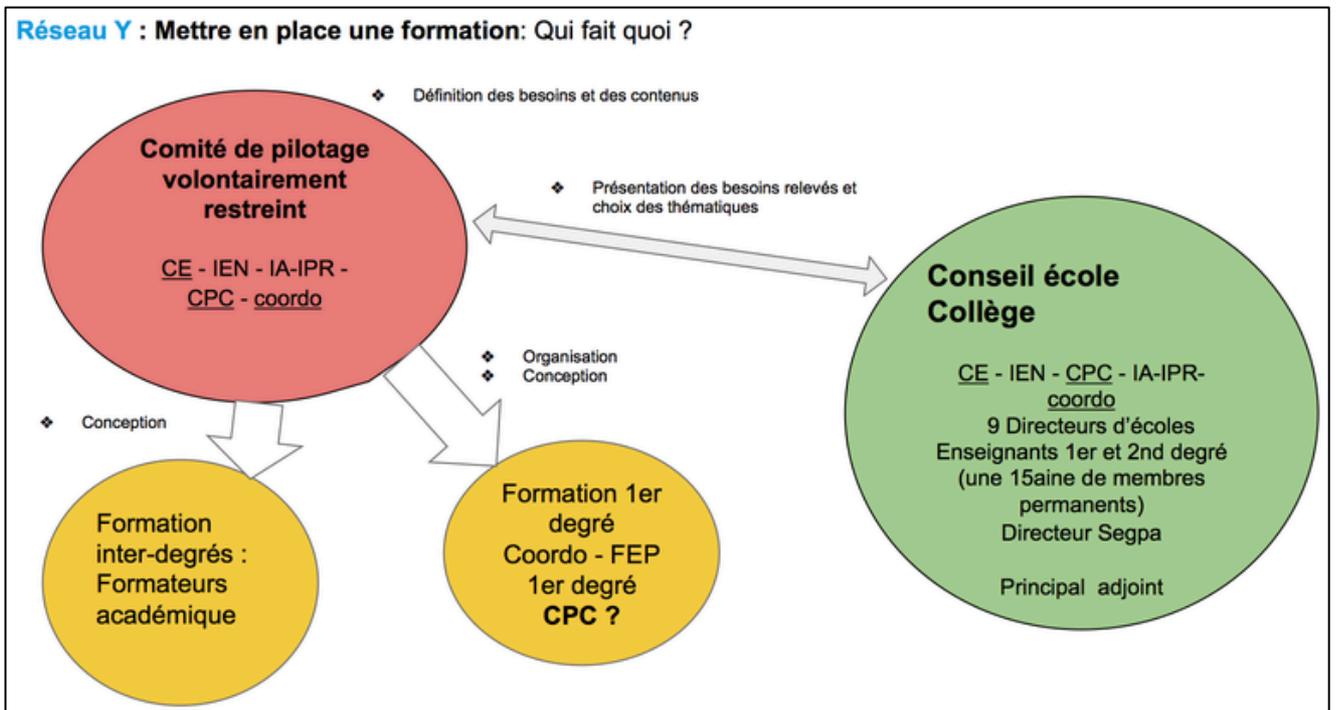
Mettre en place une formation nécessite de comprendre l'agencement des métiers de la formation, leur complexité, afin d'identifier parmi les nombreux interlocuteurs susceptibles d'intervenir, les personnes à qui s'adresser.

REP+ Y : qui est autour de la table ou pas ?





A l'échelle du réseau les pilotes ont élaboré un schéma définissant le rôle des instances dans la mise en place des formations. Le comité de pilotage (CoPil) définit les besoins et les contenus ; le conseil école collège retient une thématique parmi celles proposées par le CoPil.



Identification des problèmes : division du travail, attentes et préoccupations non partagées.

Face aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des deux formations, les équipes ont cherché à identifier et à analyser leurs problèmes.

La formation premier degré Education Prioritaire.

Le travail en amont avait été pensé par les pilotes du réseau de manière totalement découpé (relevé des besoins, planification des formations, => le coordonnateur; conception de la formation => le FEP); à première vue, absence du conseiller pédagogique de circonscription dans la boucle, sauf que dans les faits, le coordonnateur, le FEP et le CPC travaillent conjointement à la conception de la formation, constituant ainsi un collectif à trois dans un espace de travail informel, nécessaire, selon eux, pour « faire du bon boulot ».

La formation inter-degrés : la question de “qui forme” ? se pose différemment.

Pour cette formation d'initiative locale (FIL) portant sur la laïcité, le CoPil s'est tourné vers la DI-FOR (Division de la FORMation) qui a ses propres formateurs académiques. Cette formation a été vécue comme un échec par tous les formateurs. Les pilotes du REP+ rapportent que : « les formateurs ont été mal menés et les collègues étaient en colère à l'issue de la formation ». L'analyse de la situation révèle un problème de conception de la formation. Notamment dans l'analyse des besoins qui permet de définir le contenu et qui n'a pas fait l'objet d'une discussion sur ce que chacun mettait derrière la question de la laïcité.

Après coup, la discussion permet de réaliser que les préoccupations, les attentes, n'étaient pas du tout les mêmes en fonction des métiers de chacun :

1. pour le principal du collège, il s'agissait de « mettre en musique » la charte de la laïcité
2. pour l'équipe du premier degré, il s'agissait de répondre à la question de la présence des parents dans la cour
3. pour l'enseignant de SVT il s'agissait de pouvoir dispenser son cours de 4ème sur la reproduction humaine...

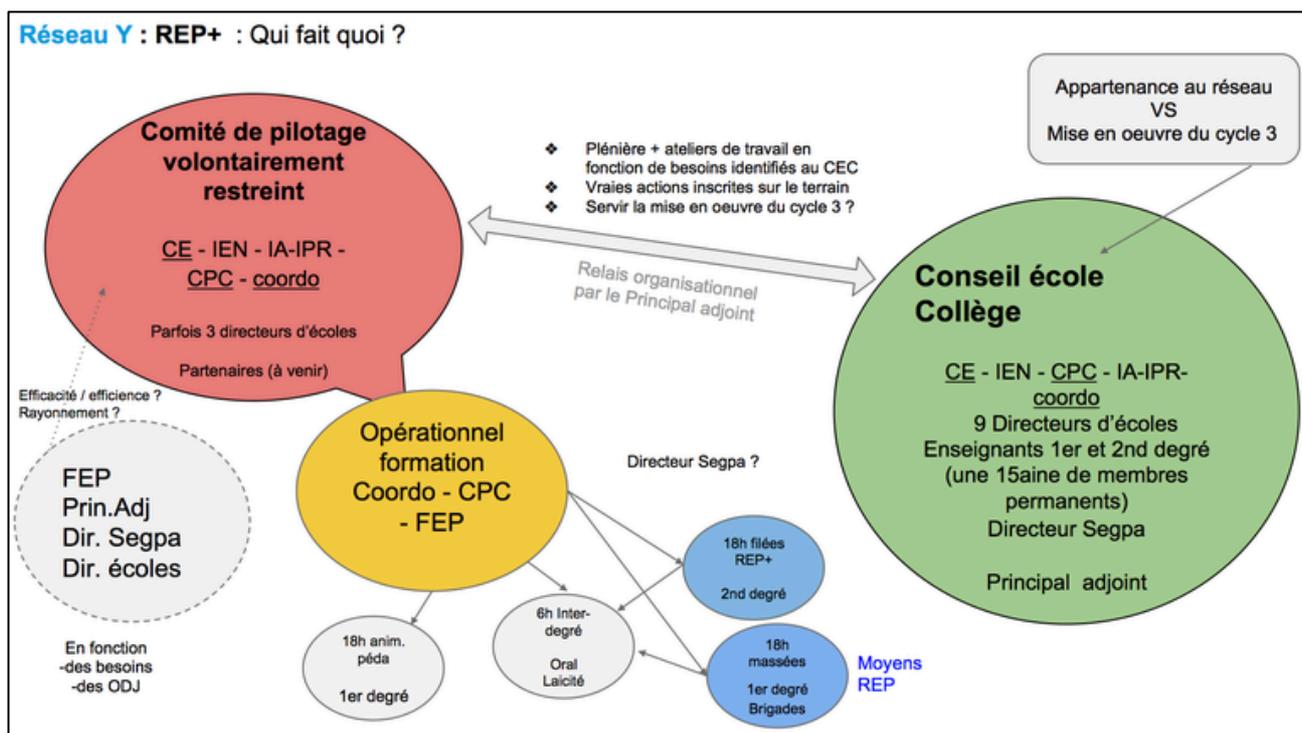
Le temps du bilan permet de prendre conscience que la demande faite aux formateurs était impossible et renvoie aux acteurs du réseau deux questions fondamentales :

- En amont de la formation, comment problématiser collectivement les questions vives de travail qui émergent autour de la laïcité.
- Penser les collaborations inter-métier, c'est à dire prendre en charge la question du « qui fait quoi ? » non pas comme une personne chargée d'exécuter une commande, mais comme des petits collectifs en charge de tout ou partie d'un projet dont ils partagent les tenants et aboutissants. Collectifs à définir et dont dépendra la qualité du travail.

Un an après...

Un an après, un retour sur expérience des acteurs du réseau, leur a permis d'identifier à quel point il était important de s'expliquer. S'expliquer sur ses représentations, ses attentes et ses besoins, afin de déplier les implicites de chacun avec la nécessité de requestionner le rôle des instances du réseau et de leurs acteurs. Qu'est-ce qu'on y fait exactement ?

Ce travail les a amenés à retravailler le schéma du réseau.



Vers un comité de pilotage moins restreint et à géométrie variable.

Initialement, dans ce réseau, le comité de pilotage avait été restreint par souci d'efficacité. Un an après la question de son efficacité est posée et remet en cause sa constitution. Le coordonnateur de réseau, qui a soutenu cet assouplissement, explique sa lassitude de « passer son temps à redonner à chaque autre acteur périphérique les décisions qui ont été prises dans ce comité de pilotage volontairement restreint ». Le comité de pilotage propose donc des modifications de ses modalités de fonctionnement et envisage de s'ouvrir en fonction des besoins, des priorités, des ordres du jour, aux FEP, au principal adjoint, au directeur de SEGPA...

Le Conseil École Collège : appartenance au réseau vs mise en œuvre du cycle 3

Dans ce REP+, les acteurs du CEC (conseil école-collège) conçoivent cette instance comme le lieu de la mise en œuvre du cycle 3, mais de leurs points de vue cet objectif n'est pas atteint de manière satisfaisante. Le CEC fonctionne, à ce stade, davantage comme un espace permettant de faire « appartenance au réseau », que comme espace de travail fonctionnel où l'on collabore à la mise en œuvre du cycle. Mais comme le soulignent les ergonomes, n'est-ce pas un préalable de constituer ce qui s'apparente à une collection d'individus s'entraînant sur des situations réelles, pour parvenir à construire un collectif de travail efficace partageant des objectifs communs ?

Cas d'école n°2 : immersion dans la durée dans le REP+ Jean Moulin à Marseille, problèmes de métiers et difficultés de l'intermétier

Une intervention-recherche qui visait à accompagner des pilotes, débutants et expérimentés, dans les choix qu'ils opèrent face aux mesures qu'on leur demande de mettre en œuvre, notamment en matière de construction d'une culture commune pour faire du réseau un moyen de réduire les discriminations et contribuer à la réussite scolaire de tous les élèves.

Piloter en éducation prioritaire, une intervention dans le REP+ Jean Moulin de Marseille¹²

Il s'agit d'une intervention-recherche-formation dans un réseau d'éducation prioritaire du bassin littoral Nord marseillais, le réseau Jean Moulin, objet d'une contractualisation opérée entre le Rectorat, l'ESPE d'Aix-Marseille et l'équipe ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education) du laboratoire ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation et Formation) et des réseaux d'éducation prioritaire marseillais, autour de la problématique concernant les gestes professionnels efficaces en contexte dit « difficile ».

Les textes et les vidéos de cette rubrique ont été réalisés par Christine Félix et Sylvia Heurtebize, Aix-Marseille Université.

Les objectifs

Cette intervention répond à une triple visée :

- **Formative et transformative** : des personnels et des situations de travail dans le cadre du pilotage et plus particulièrement des tentatives de mises en synergie des actions propres au réseau. Il s'agit de contribuer, avec les équipes, à développer le pouvoir d'agir des professionnels en charge de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation de dispositifs éducatifs en Education Prioritaire en vue de transformer et mettre « à sa main » les situations de travail et les prescriptions qui les organisent. La visée formative s'exprime également dans la production de ressources à partir du travail réel pour contribuer à la formation des professionnels engagés dans l'académie et plus largement au niveau national.
- **Epistémique** : produire des connaissances sur l'activité des professionnels qui, au sein de dispositifs de pilotage, de formation ou d'enseignement s'efforcent de faire face aux évolu-



¹² Présentation en vidéo de la démarche par Christine Félix en ligne : <http://bit.ly/CFelix>

tions et transformation contemporaines du travail et des métiers en Education Prioritaire.

- **Evaluative** : des effets de ces dispositifs sur l'activité des usagers et des destinataires de ces dispositifs (élèves, partenaires,...) en vue de contribuer à la redéfinition et l'amélioration de la conception et de la mise en œuvre des environnements et dispositifs de formations professionnelles.

Co-construire un milieu de recherche associé à un milieu de travail

Il s'agit de co-construire un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Re, Briante, 1981), où prédomine l'instauration d'une collaboration entre les acteurs et les chercheurs. C'est en cohérence avec le cadre de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Faita et Saujat, 2010 ; Saujat, 2010), selon une approche clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008, 2011 ; Clot et Leplat, 2005) que nous instaurons cette collaboration en rencontrant les professionnels de l'éducation (enseignants et personnels d'encadrement et de direction), plusieurs mois durant, dans leur milieu de travail –ou de formation–, où nous cherchons à nous « mêler à leur vie et de leur vie », à « les rencontrer dans leur activité, leurs savoirs et leurs valeurs, pour produire de la ressource, développer, faire évoluer, transformer leur vie et sans doute aussi la nôtre » (Schwartz, 2007).

L'objectif est d'accompagner ces pilotes, débutants et expérimentés, dans les choix qu'ils opèrent face aux mesures qu'on leur demande de mettre en œuvre, notamment en matière de construction d'une culture commune pour faire du réseau un moyen de réduire les discriminations et contribuer à la réussite scolaire de tous les élèves.

Et dans ce contexte, on peut dire que les interrogations sont nombreuses :

- Comment faire face à la multitude d'injonctions, parfois contradictoires, entre des prescriptions nationales, académiques, départementales, locales,...d'une part et, d'autre part, des interrogations et des difficultés qui émanent du terrain et du travail réel des professionnels du réseau ?
- Quelles marges de manœuvre entre un « système vertical » prescrivant normes et valeurs et un « système horizontal » prescrit aux acteurs ?
- Quels moyens pour capter la réalité qui « résiste » ?
- Pour en faire quoi et auprès de qui, avec quel rayon d'action ? ...
- Comment coordonner, collaborer, coopérer, copiloter et faire face aux normes professionnelles spécifiques de chacun des pilotes issus du premier et second degré ?
- Quelles mises en cohérence des temps et espaces de travail des divers acteurs en REP+ pour construire des espaces de travail collaboratif ?
- Plus largement comment s'y prendre pour réguler les contraintes, répartir le travail, équilibrer les efforts, renforcer les synergies, inscrire les chantiers dans la durée, Etc...

Bref, dans cette intervention-recherche, il s'agit de prendre au sérieux le travail des pilotes du réseau¹³ Jean Moulin et la manière dont ils s'efforcent de gérer la ZBO ce que François Daniellou, ergonomiste bordelais, appelle la Zone de Bazard Ordinaire. Pour autant, en tant qu'intervenant, il ne nous appartient pas de proposer des solutions en lieu et place des professionnels. En revanche, il nous revient l'obligation de construire, avec eux et à leur demande, les moyens de se placer en position d'analyse de leur propre activité, dans une perspective de transformation des situations problématiques de travail (Yvon & Durand, 2012). De ce point de vue, les véritables transformations du travail ne peuvent être portées que par les travailleurs eux-mêmes (Clot, 1999) et, plus largement par les collectifs qui, seuls, peuvent opérer des transformations durables de leur milieu de travail (Felix & Saujat, 2014, 2015,...).

¹³ Défini par les textes comme étant «l'entité de base», le lieu de l'unité de stratégie et d'action de l'éducation prioritaire.

Quelques étapes incontournables

Fondée sur la sollicitation de l'expérience des professionnels, cette intervention est conduite en regard des approches ergonomiques et cliniques de l'activité. Il s'en suit quelques étapes incontournables succinctement rapportées ici et que nous avons co-organisées pendant les deux années d'intervention-recherche dans ce réseau :

Initier une première rencontre avec les membres du collectif pour leur proposer un cadre dialogique, instrumenté par l'image vidéo (Faïta, 2007), propre à constituer leur travail en objet de pensée, par l'entremise d'un processus de co-analyse et de co-construction de « faits » (Daniellou, 1995) qui soient discutables par ce collectif.

Etablir un contrat, fixant la durée de l'intervention, les modalités de la collaboration et d'observation dans les classes et ailleurs, l'usage des images vidéo dans les différentes phases (situations de travail –COPIL, CEC, réunions diverses, situations de classe, autoconfrontations simples – ACS – et croisées – ACC), la fréquence des rendez-vous avec les membres du collectif, ainsi que l'organisation des phases de restitution.

Définir, avec les intervenants, l'objet de co-analyse qui est choisi dans les séquences filmées et retenu pour être soumis à l'analyse puis engager le processus d'autoconfrontation et le choix des séquences vidéos significatives du point de vue de la demande, celle adressée aux intervenants et discutables du point de vue du collectif.

Ce cadre méthodologique contribue ainsi à produire un matériau riche, composé de tout un ensemble de documents qui résultent autant des divers enregistrements vidéo et/ou audio que des analyses/interprétations produites par les différents acteurs à propos des questions de métier qui les préoccupent au quotidien. Toutefois, ce matériau, co-produit avec les professionnels, ne peut se constituer comme ressource qu'à la condition d'être remis à l'épreuve dans et par le collectif qui le mobilise. Il est alors un point de départ à l'activité d'autrui et non le modèle de ce qu'il conviendrait de faire ou de ne pas faire pour co-piloter un réseau d'éducation prioritaire (Félix, 2014).

Illustrations de l'activité des pilotes

Une quinzaine de réunions de « pilotage » ont été filmées (comités de pilotage, comité stratégique, réunions de préparation et/ou de régulation des conseils école-collège, réunions de suivi de projets, etc.) sur une période de deux années, au cours desquelles ce collectif pluri-catégoriel et inter-métiers s'est efforcé d'aménager les conditions efficaces d'un pilotage de réseau. Nous avons circonscrit à 3 dispositifs les objets de leur préoccupation collaborative :

4. mise en œuvre du cycle 3 ;
5. accueil et accompagnement des débutants en EP ;
6. évaluation bienveillante et par compétences.

« Une coopération terrain / recherche, au service de la professionnalisation des pilotes » 3 questions à Véronique Blua, IA-IPR, référente du collège Jean Moulin à Marseille au moment de l'intervention

Vous avez participé à l'intervention de C. Félix de l'équipe Ergape au collège Jean Moulin, quel intérêt avez-vous trouvé à cette expérience ?

L'intervention menée depuis deux ans concerne plusieurs champs dont le pilotage. Sur ce point, je dirais que cela a fait avancer la professionnalisation des pilotes. Cette intervention nous a permis de nous questionner sur ce qu'étaient nos missions et sur le positionnement des pilotes les uns par rapport aux autres. A titre personnel, je suis IA-IPR et j'ai été recrutée comme inspectrice disciplinaire, or on m'a demandé de devenir référent d'un réseau. C'est une mission nouvelle. L'institution présuppose qu'un inspecteur peut le faire bien mais cela ne va pas de soi. Il ne suffit pas de le dire pour revêtir l'habit. L'accompagnement de Christine Félix m'a donné la possibilité de me questionner sur ma place et mon rôle dans le copilotage du réseau.



Pouvez-vous donner un élément qui a changé dans la manière dont le pilotage collectif s'est mis en œuvre ?

L'intervention a permis à chacun d'avoir une vision plus claire de ce que l'autre pouvait apporter de la place qui est la sienne, et cela par une meilleure connaissance des métiers des uns et des autres. Sur les formations par exemple, le chef d'établissement a pris conscience de ce que je pouvais apporter à leur conception. Pour lui, l'IA-IPR inspectait ou intervenait dans sa discipline et même s'il savait que la formation faisait partie de mes missions, il ne pensait pas à moi pour une formation REP+. L'accompagnement de Christine Félix et de son équipe a permis de mieux connaître et comprendre le métier de chacun, les apports des uns et des autres au sein du pilotage du réseau.

Comment, alors que vous prenez une fonction d'IA-IPR EP académique, cette expérience va-t-elle nourrir votre travail ?

La première chose que je voudrais faire, c'est partager avec les IA-IPR ce qu'ils peuvent être, ce qu'ils peuvent faire en tant qu'IA-IPR référents de réseau REP+ mais pas seulement. De fait, le travail de l'inspecteur référent en éducation prioritaire peut contribuer à nourrir l'accompagnement des équipes par les inspecteurs ailleurs que dans l'éducation prioritaire. La charte académique des IA-IPR référents REP+ doit être réécrite cette année et je souhaite l'orienter en ce sens. Par ailleurs, je voudrais diffuser aux autres réseaux les premières conclusions de ce travail en prenant appui sur les formations organisées pour les pilotes et les coordonnateurs.

Vidéo 1 Formation en cycle 3 : « on s'est tous accordés, on le fait pas ! »¹⁴

Cet extrait caractérise une situation de travail qui rassemble divers professionnels issus de trois réseaux différents (Jean Moulin, Massenet et Vallon des pins) pour élaborer un plan de formation destiné aux professeurs des écoles et de collège susceptibles de s'engager, dès la rentrée 2017, dans le nouveau cycle 3 (CM1, CM2 et 6ème) et la formation qu'exige ce nouveau découpage des cycles.



Tous ces professionnels de la formation ne sont pas sans ignorer les effets des ruptures et des continuités (souvent implicites) entre l'école et le collège sur les élèves les plus fragiles, les plus éloignés des attentes du système scolaire. Pas plus qu'ils ignorent la commande de former et d'accompagner les enseignants du nouveau cycle dans la construction de repères communs et l'identification de points d'achoppements qui ne manquent pas de surgir dans le cadre de cette nouvelle organisation de la forme scolaire. Tous sont très conscients de la nécessité

¹⁴ Voir la vidéo en ligne URL : <http://bit.ly/formation-cycle3>

d'accompagner les enseignants (professeurs des écoles comme professeurs de collège) dans une meilleure prise en charge des élèves. Pour autant, le refus du CPC, ce jour-là, est sans appel !

Mais qu'est-ce qui génère un tel positionnement définitif ?

En réalité, cette réunion de travail est l'occasion pour ce CPC d'exprimer un malaise que semble partager « la profession » : les CPC exerçant dans les REP+ de leur circonscription ont été sollicités pour intervenir en lieu et place des FEP (formateurs Education Prioritaire ou formateurs REP+) qui bénéficiaient, pendant ce temps, d'une formation inscrite dans le cadre de la refondation. Or, « *par corporatisme* » comme le précise ce CPC au cours de cette réunion de travail, il n'est plus possible de leur « *rajouter des missions et des missions et des missions... sans aucune indemnité...* » étant entendu qu'ils sont « *les moins bien payés de toute l'académie* ». Former des professeurs de collège et de lycée « *est une mission supplémentaire sur laquelle ils se sont [on s'est] tous accordés : on ne le fait pas !* ».

La confrontation entre le CPC et le FEP aux images de leur activité réciproque lors de cette réunion leur permettra d'opérer un déplacement important. Au fur et à mesure, l'un et l'autre, prennent conscience du poids de leurs missions respectives et du caractère flou qui les accompagne, assorties de son lot de contradictions : « *un dispositif duquel je suis exclu à la base et qui finalement m'incombe quasi totalement* » sans avoir bénéficié, contrairement aux FEP, d'une quelconque formation. Dans le même temps, « *on le [me] dépossède de ce temps-là de formation* » alors que les actions de formation qu'il met en œuvre « *correspondent à sa [ma] personnalité et reçoivent un écho très favorable auprès des enseignants...* ». Il dit perdre la main, être dépossédé de ce qu'il savait bien faire, en partie par le retour des FEP qui, outillés par les formations nationales reçues à l'ESEN ou à l'IFé, sont à présent en mesure d'engager des actions assurées jusqu'alors par les CPC. Le FEP n'est pas non plus en manque d'incompréhension et argumente en faveur d'une mise en souffrance du travail bien fait, de ce qu'ils savent faire et pourraient faire mais que l'organisation du travail ne leur permet plus de faire : « *nous, on a demandé dès le début de rencontrer les pilotes, les cpc, ... on va arriver sur leur plate-bande sans dire qui on est, ce qu'on va faire, il y a des choses à se répartir....c'est qu'on n'a jamais pu vous rencontrer [...] ça n'a jamais été fait, ce temps n'était pas prévu* ».

La confrontation, lorsqu'elle se réalise entre les professionnels à partir de l'observation des traces de leur activité collective, affecte la manière dont ces derniers peuvent penser leur travail. En les obligeant à objectiver les critères implicites de leur action réciproque, l'intervenant-chercheur offre un cadre dialogique qui leur permet d'entrevoir d'autres interprétations, d'autres possibles, de sortir du tête à tête solitaire de son activité contrariée voire d'un positionnement défensif alors seule issue pour circonscrire un sentiment de mal-être voire de souffrance en regard de ce que les uns et les autres définissent comme des conditions de travail dégradé.

Ce sentiment, nous l'avons souvent rencontré chez les professionnels avec lesquels nous travaillons. Il émerge dans des situations où il n'existe plus d'espace de discussion nécessaire pour aménager le rapport à l'organisation du travail. Il se traduit, comme l'illustre les propos du CPC, des deux IA-IPR et de l'IEN lors de la réunion inter-réseau, par une forme de renoncement à toute action d'amélioration « *former les enseignants du second degré, on ne le fait pas ! alors, répondent les inspectrices, les FEP ne font pas la formation des professeurs des écoles !* ». le « *on s'est tous mis d'accord* » des CPC signe, ce que Dejours, appelle « *une cohésion des agents entre eux par référence à un ennemi commun* » (Dejours, 2000).

Sans prendre au pied de la lettre cette déclaration, nous avons pris au sérieux l'importance pour ces professionnels de réaliser un travail de qualité. Dans ces conditions, l'intervention permettra de faire advenir la possibilité de dire et penser autrement ce que ces professionnels disaient et pensaient jusque-là. D'une certaine mesure, elle contribuera à transformer des disputes interpersonnelles en dispute de métier en ramenant, au centre du débat, leur travail et sa qualité d'une part et, d'autre part, leur propre engagement dans le travail de conception des enseignants. Dit autrement, en faisant du collectif de travail un moyen de débattre de leurs stratégies collectives – y compris symboliques – et d'identifier les conflits comme des conséquences de l'organisation du travail et non comme les personnalités des uns et des autres qui seraient incompatibles, nous

avons contribué à élaborer et porter ensemble des revendications sur ce qui met ces professionnels en difficulté pour faire du « bon boulot ».

Après ce comité de pilotage et la confrontation au réel de leur activité empêchée, les deux protagonistes en charge de la formation sur le réseau ont pu exprimer, comprendre, identifier les difficultés et les manières potentielles de les surmonter. Le formateur EP et le CPC ont co-préparé et mis en œuvre la formation cycle 3 basée sur l'observation croisée. Un travail qu'ils n'auraient probablement pas entamé s'ils n'avaient pas eu d'espace d'échange et de compréhension des empêchements et de l'histoire de chacun.

Vidéo 2 Accueil des débutants en Éducation Prioritaire : « Je croyais qu'il allait se retourner vers moi ! »¹⁵

Cet extrait caractérise une situation de travail qui rassemble les pilotes dans un COPIL autour d'un ordre du jour chargé. Nous avons retenu le moment où le Principal, suite à la présentation de quelques traces relatant les difficultés que rencontrent quotidiennement les enseignants novices depuis le début de l'année dans l'établissement, confie au FEP la responsabilité de revoir et corriger le dispositif d'accueil des enseignants débutants en EP... sans imaginer que l'IA-IPR référente pourrait avoir son mot à dire.



« j'aimerais que tu/nous fasses une proposition de protocole pour l'an prochain....mais qui prend en compte un temps tutorés/tuteurs ... ça je pense que c'est important, un vrai temps pédagogique tutorés/tuteurs [...]...on est d'accord ? », dit le principal.

L'affaire semble conclue lorsque l'IA-IPR demande au Principal de s'associer à la conception de ce dispositif : « ... moi, je propose de m'associer à Jean-Pierre... s'il veut bien ». Une requête immédiatement acceptée par le Principal qui se voit contraint de justifier sa commande par la difficulté que les FEP ont rencontrées jusque-là pour intégrer les projets du réseau en matière de formation : « ... euh... bien sûr, alors moi quand je dis... euh... Jean Pierre, il est bien évident que ... euh... parce que je veux, j'ai aussi cette idée que les formateurs REP+ ont eu du mal à trouver leur place et maintenant que la place elle y est, je la défends d'accord... ».

Cet extrait a soulevé de nombreux points d'achoppement entre les membres de ce collectif, leur permettant de réengager de nouvelles possibilités d'actions, notamment.

Mais nous n'avons retenu ici que la réponse de l'IA-IPR qui, confrontées aux images de son activité lors de ce COPIL, pose et se pose la question des conditions d'un pilotage collectif efficace et des formes de travail coopératif pour surmonter les réalités du terrain : « ... est-ce que le copilotage, c'est possible ? ... On peut se poser la question de la faisabilité d'un copilotage à trois... » surtout lorsque de telles disparités de temps et d'espaces de travail existent entre les pilotes (entre autres choses, l'échelle du collège pour le Principal, de la circonscription pour l'IEN et de l'académie pour l'IA-IPR).

Derrière cette question, se cache probablement le sentiment de remise en cause de la place qu'elle occupe dans ce copilotage. Une place dans un espace qui n'est pas seulement physique mais aussi symbolique et intersubjectif et où s'expriment autant l'identité des acteurs en présence, leurs savoirs, leurs compétences que leurs rapports à leur métier et à celui des autres... Ce qui ne manque pas d'interroger l'organisation du travail au sein de ce COPIL :

- Qui fait quoi dans ce collectif inter-métiers où prédomine du flou, de l'incertain, de l'indéterminé et où chacun des pilotes, malgré une volonté de coopération, cherchent à conserver leur spécificité et leur autonomie ?
- Comment se répartissent les tâches entre des pilotes principaux (assis les uns à côté des

¹⁵ Voir la vidéo en ligne URL : <http://bit.ly/accueil-debutants>

autres) et, en face, des formateurs qui assistent, au trois sens du terme, assister en tant qu'ils sont simplement et uniquement présents, en tant qu'ils peuvent seconder le travail des pilotes (c'est le cas du FEP qui devra proposer une ingénierie de formation lors de la prochaine réunion), ou encore pris dans le sens de secourir (le cas du FEP qui devra assurer pendant une année entière les missions de sa collègue du 1er degré qui ne pourra assurer la responsabilité d'un réseau supplémentaire, voir vidéo 3).

Au-delà d'un conflit de personnes, nous avons voulu mettre l'accent sur la question de la connaissance et la reconnaissance du travail. Pas celle qui se limite à la seule reconnaissance par les autres, ses pairs et sa hiérarchie. Mais également celle qui permet, au professionnel, de connaître, faire reconnaître et se reconnaître dans le travail qu'il fait ou qu'il va faire : « être reconnu dans ce qu'on fait, c'est aussi être reconnu pour ce qu'on peut et veut devenir d'autre » (Hubault & Bourgeois, 2004). La reconnaissance, au sens d'une compréhension du point de vue de l'autre en vue de pouvoir se situer dans le copilotage avec lui ; la reconnaissance comme organisateur de la santé des professionnels.

Vidéo 3 Les formateurs du réseau : « que font-ils quand ils ne sont pas là ? »¹⁶

Cet extrait caractérise une situation de travail où les pilotes prennent connaissance des conditions de travail des formateurs impliqués dans le réseau depuis la fondation de l'EP, ici le cas des FEP.



Nous avons retenu le moment où, s'agissant de répartir les tâches en vue d'opérationnaliser un dispositif concernant le cycle 3 autour de l'évaluation des/par compétences, l'IEN signale l'absence de la FEP 1er degré. À cette absence, une explication tarde à venir « il y a une répartition des moyens... il nous manquait quelqu'un et en fait on a donné à cette personne une mission supplémentaire... travailler en plus dans un autre réseau... parce qu'elle n'a pas que celui-là [Jean Moulin], elle a d'autres réseaux... ». La nomination s'est faite récemment, suite à la non affectation d'un formateur sur un poste resté vacant plus d'une année. Et le principal s'étonne, non seulement de ne pas être informé officiellement de ces attributions de moyens au sein de son réseau « ... j'adorerais la rencontrer mais je ne savais même pas qu'elle était nommée [...] ça c'est fantastique, on nomme des gens et nous on n'est pas au courant ». Mais encore, il découvre que les FEP, en plus de leur charge d'enseignant en EP, interviennent sur plusieurs réseaux : 6h pour assumer la formation des équipes éducatives de 4 réseaux marseillais, tous éloignés géographiquement « Moi aussi j'ai 4 réseaux et n'importe quel formateur REP+ a 4 ou 5 réseaux [...] et il (le Principal) ne le sait pas non plus [...] parce qu'on a une décharge de tiers temps... mais pas que pour le réseau Jean Moulin mais pour les 4 réseaux... donc ça ferai a priori 1,5h par semaine à Jean Moulin et... on en fait beaucoup plus... Heureusement que dans les 4 réseaux, il y en a deux... j'ai proposé mes services et ils m'ont dit "merci, j'ai pas besoin de vous" mais si j'avais trois Jean Moulin, avec 6h par semaine, c'est pas possible à gérer... et ça, je pense que Dominique (le Principal) ne le sait pas ».

- Comment faire un travail "bien fait" à leur image, le faire d'une manière telle qu'on puisse s'y reconnaître, malgré la surenchère des missions et des tâches à accomplir et les limitations imposées par les impensés de l'institution ?
- Suffirait-il de définir avec précision le périmètre d'actions de chacun, pilotes "principaux" et pilotes de "soutien", pour mieux régler les questions d'organisation du travail, notamment la porosité et l'éparpillement des missions, la responsabilisation croissante, l'intensification du travail, le sur-investissement de chacun, etc. ?

Nous avons travaillé ici sur les dilemmes que rencontrent ces formateurs, entre prendre le temps d'accompagner une équipe éducative dans la durée et répondre à toutes les demandes qui émanent des différents réseaux attribués au FEP. Prendre son temps, rapportent les FEP, « permet

¹⁶ Voir la vidéo en ligne URL : <http://bit.ly/formateurs-reseau>

d'aller en profondeur dans le travail et envisager la transformation des manières de faire...» mais, dans le même temps, cela implique «de bâcler », voire d'ignorer certaines autres demandes, y compris celles issues d'un même réseau. Cela suppose donc pour le formateur d'avoir à gérer en permanence l'écart entre ce que les réseaux attendent de lui en matière de formation et ce qu'il est en mesure de fournir, en regard de l'organisation du travail, telle que définit – ou pas – dans sa lettre de missions. Dans le cadre de cette intervention, et tout particulièrement dans ce contexte de changement important et permanent de l'organisation, nous avons été maintes fois confrontés à des situations de déni de part et d'autres, bloquant ce qui remonte du terrain, c'est-à-dire des difficultés que rencontrent les pilotes. C'est le cas, par exemple de l'IEN qui prend conscience qu'elle ne connaît ni les missions ni la charge de travail de ses homologues « *les IA-IPR... je crois que je connais pas bien leur travail... en fait [...] leur masse de travail...* ». Une des conséquences majeures de cette méconnaissance du travail de l'autre, marqué par l'absence de débats à propos des critères de qualité du travail à faire, c'est le risque de décrochage, en tous les cas, d'un positionnement difficile et toujours périlleux. Ce qui conduit l'IEN, confronté au réel de cette activité, à juger l'affaire impossible : « *On pose sur le papier un contrat qui est irréalizable... en fait, [...] c'est ça qu'elle nous dit Madame XXX,... Madame XXX elle n'est pas là,... elle nous dit « 5... déjà 4 je n'y arrive pas... 5 je ne viendrai pas parce que je n'y arrive pas ! »*. Lors d'un entretien, cette formatrice confrontée aux images de sa propre activité évoquera sa difficulté à rendre compatible les différentes prescriptions, les prioriser, en écarter certaines faute de pouvoir « tout faire ». On comprend bien ici que ce qui est coûteux, dans ce travail, ne se réduit pas à ce que font ces formateurs, mais aussi et surtout c'est ce qu'ils voudraient pouvoir faire et ne parviennent pas à faire.

On reprendra ici la notion de "malaise dans l'organisation" qui, outre la surcharge de travail et d'organisation, la gêne ressentie par la réduction de ses marges de manœuvre, le sentiment de déstabilisation placent les professionnels sur une pente potentiellement dangereuse, celle des troubles de santé (De Terssac, 2013). En reprenant à notre compte les propos de François Daniellou lors d'un congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française en 2015 et étant donné l'ampleur des enjeux à la fois de santé et sociaux, il est plus que fondamental de comprendre qu'il n'y a pas de place pour les querelles de personnes. Quand l'organisation empêche le travail de qualité, on peut dire que nous sommes dans une situation d'urgence !

Bibliographie

- Amigues, R., Felix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (19), 27-39.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y., Daniellou, F., Jobert, G., Mayen, P., Olry, P., & Schwartz, Y. (2005). *Analyses du travail et formation : Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante*, (165), 139-150.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, (68), 289-316.
- Daniellou, F. (1995). La construction sociale de et par l'analyse du travail. *Performances humaines et techniques*, 1.
- De Terssac, G. (2013). Malaises organisationnels: place, plainte et pente dangereuse. *La nouvelle revue du travail*, (3).
- Dejours, C. (2008). *Travail, usure mentale : Essai de psychopathologie du travail* (édition revue et augmentée). Bayard Jeunesse.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4(2), 3-15.

- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez & F. Yvon, *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théorique pour l'intervention et la formation* (p. 41-70).
- Félix, C. (2014a). De l'intervention-recherche à la production de ressources: quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants? *Recherche & formation*, (1), 51–64
- Félix, C. (2014b). Du travail des «collectifs» à de nouvelles modalités de formation professionnelle: l'histoire du GAP. Questions Vives. *Recherches en éducation*, (21).
- Felix, C., Amigues, R., & Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en éducation*, (19), 52–62.
- Felix, M., & Saujat, F. (2015). *L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, 201-219.
- Hubault, F., & Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. *Activités*, 1(1-1).
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?* Paris: Editions sociales.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In *Interpréter l'agir: un défi théorique* (p. 241–257). Presses Universitaires de France.
- Schwartz, Y. (2007). Du « détour théorique » à l'"activité"comme puissance de convocation des savoirs. *Revue Education Permanente*, (170), 13–23.
- Yvon, F., & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: De Boeck.

S'outiller pour lire le réel et gagner en efficacité

Le regard du géographe

La schématisation et la cartographie sont des représentations de l'espace à un instant T. Elles reflètent les réseaux étudiés l'année durant laquelle nous avons procédé aux enquêtes. Nous avons constaté que ces documents ne sont pas systématiquement mis à disposition des personnels, or étant donné les changements parfois fréquents qui interviennent sur ces territoires, cela apparaît comme une ressource maîtresse pour la mémoire du réseau. De telles représentations pourraient faciliter l'appréhension du réseau par tous les personnels et les usagers, de tous les problèmes que sa géographie soulève, et de son histoire, c'est-à-dire des différentes manières dont ces problèmes ont été affrontés.

Une mise en carte des territoires



Nous avons collecté les données sur la géolocalisation des établissements du ou des réseaux¹⁷ concernés, pour cela nous nous sommes appuyés sur les fonds de carte disponibles sur le Géoportail de l'IGN¹⁸ et sur lesquels peuvent figurer diverses informations administratives (limites communales, départementales...) ainsi que les axes routiers et ferroviaires. L'ensemble de ces indications permettait ainsi, d'une part de situer notre terrain d'étude (en particulier lors des restitutions par académies), d'autre part de rendre compte de la diversité des territoires en REP/REP+ (espaces ruraux/urbains, degré d'accessibilité des structures, distances entre les collèges et les écoles) et enfin de permettre une compréhension simplifiée des périmètres d'actions de chacun des pilotes¹⁹.

Une mise en schéma des territoires : représentation des secteurs de recrutement

À une échelle²⁰ plus fine, l'intérêt d'observer un territoire reste de pouvoir identifier chaque couche, chaque **échelon**²¹ afin de comprendre comment chacun s'articule et influe sur les autres. Dans cette visée nous avons étudié et représenté les aires de recrutement des collèges choisis. Par cette schématisation nous avons pu rendre compte de la complexité des réseaux qui implique parfois des difficultés à gérer les flux d'élèves. Dans des espaces très urbanisés il s'agit par exemple de faire traverser une autoroute à des enfants pour qu'ils se rendent à l'école. En parallèle dans les espaces ruraux il convient d'organiser des transports scolaires afin d'amener les enfants dans des écoles constituées en groupements intercommunaux. C'est-à-dire que certaines

¹⁷ « Un réseau est un ensemble de nœuds ou de lieux reliés entre eux par un certain nombre d'infrastructures » (Plasard, 2003)

¹⁸ En ligne URL : <https://www.geoportail.gouv.fr/>

¹⁹ Mise en lumière de l'étendue des réseaux à parcourir, par exemple par un Inspecteur, dans un département (particulièrement vaste dans les zones rurales)

²⁰ Selon Jacques Lévy, il s'agit « [d'] un rapport de taille entre des réalités géographiques ». (Lévy, Lussault, 2003)

²¹ Selon Roger Brunet il s'agit « [d'] un niveau d'observation ». (Brunet, Ferras et Théry, 1993)

classes (Cycle 1-Cycle 2) vont se situer dans une commune A et que le Cycle 3 va se trouver dans une commune b, puisque le manque d'effectifs ne permet de maintenir deux écoles avec un cursus complet. (cf. l'exemple 1 ci-dessous)

Protocole de recherche

Ce travail a été effectué en trois temps avant de parvenir au schéma final (à un instant T). Tout d'abord nous avons observé et recueilli des témoignages oraux lors de réunions de pilotage du réseau. À partir de ces narrations nous avons mis en schémas et en cartes ce que nous avons compris des espaces étudiés.

Nous avons confronté les informations recueillies lors des réunions et des entretiens d'autoconfrontation à celles disponibles sur Géoportail grâce aux fonds de cartes sur le thème Education et Recherche. Ils recensent les établissements scolaires sur un territoire et permettent de géolocaliser les réseaux de notre étude.

Les données proviennent à la fois du MEN (Ministère de l'Éducation Nationale) pour la localisation des établissements scolaires, du CGET (Commissariat Général à l'Égalité des Territoires) pour la géographie des territoires prioritaires, et de l'IGN (Institut national de l'information Géographique et forestière) pour le fond cartographique.

La dernière étape a consisté à exposer aux acteurs nos schématisations et à les modifier en fonction de leur vécu afin que le schéma final traduise au mieux le point de vue des personnels engagés sur le terrain et le nôtre (observateur extérieur de la situation à un instant T).

Nous proposons à la fin de cette sous-partie deux schématisations anonymées de deux réseaux, après les trois phases d'écoute, de réalisation des schémas et de reprises. Afin de respecter l'anonymat des personnes, nous ne communiquons pas le fond de carte porteur d'indications géographiques.

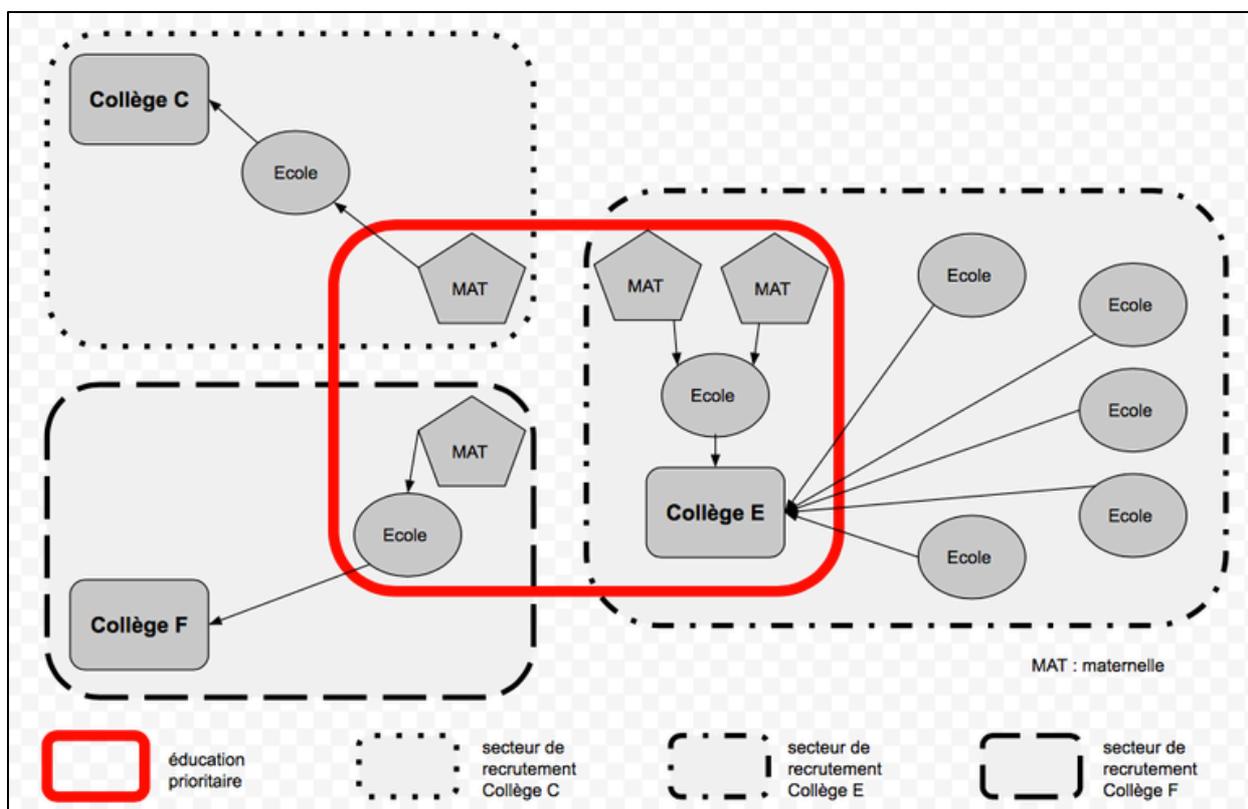
Grâce à ces représentations de deux types (cartes du territoire physique, schéma du réseau étudié), il nous a été possible de qualifier chaque réseau d'après son organisation et d'obtenir de ce fait une catégorisation, que nous avons mise à l'épreuve de trois académies à ce jour :

- rural/urbain
- récent/ancien
- dispersé/resserré
- monocéphale (un collège tête de réseau)/bicéphale (deux collèges têtes de réseau)
- REP/REP+

NB : ZEP/REP : un changement de dénomination qui change l'approche des espaces considérés. Le passage de la Zone d'Éducation Prioritaire au Réseau d'Éducation Prioritaire a eu une incidence également spatiale dans la mesure où on ne s'intéresse plus à un espace dans sa dimension zonale, mais on adopte une approche réticulaire (tout ce qui se rapporte au réseau) qui détermine le réseau comme sa matrice.

Schématiser les liens entre réseau et territoire pour comprendre les contraintes

Exemple 1 : Un REP qui a du mal à se représenter et se vivre



Ce schéma a été réalisé par l'équipe de pilotage pour le présenter au conseil école collège. La configuration de ce réseau est complexe. Le territoire du réseau est éclaté sur trois secteurs de recrutement de collège. De plus, le collège REP (collège E) recrute des élèves dans de nombreuses écoles (en vert) hors du réseau. Par conséquent, ces écoles qui sont concernées par le conseil école collège ne sont pas concernées par le projet de réseau et des écoles du réseau sont concernées par le conseil école-collège d'autres collèges (collèges F et C).

Les territoires et les instances ne se superposent pas : cette complexité crée des malentendus dans la manière dont les acteurs de l'équipe de pilotage se représentent l'espace de leurs actions :

Parole de pilotes :

Principal de collège « Le dernier conseil de réseau qu'on a fait : tous ceux qui étaient membres institutionnels on ne les a pas vus et certaines écoles ne se sentaient pas concernées, on ne les a pas vues non plus. A côté de ça, je me dis, c'est un peu frustrant parce que les écoles avec lesquelles on travaille beaucoup (il montre le schéma) elles n'étaient pas là. Pour nous, en fait, travailler sur le conseil école collège c'est plus parlant, ça correspond plus à une réalité que le conseil de réseau qui est plus formel, en fait. Je ne devrais pas dire ça mais le conseil de réseau, je m'en fiche un peu. Ça n'est pas notre quotidien, ça n'est pas notre réalité. »

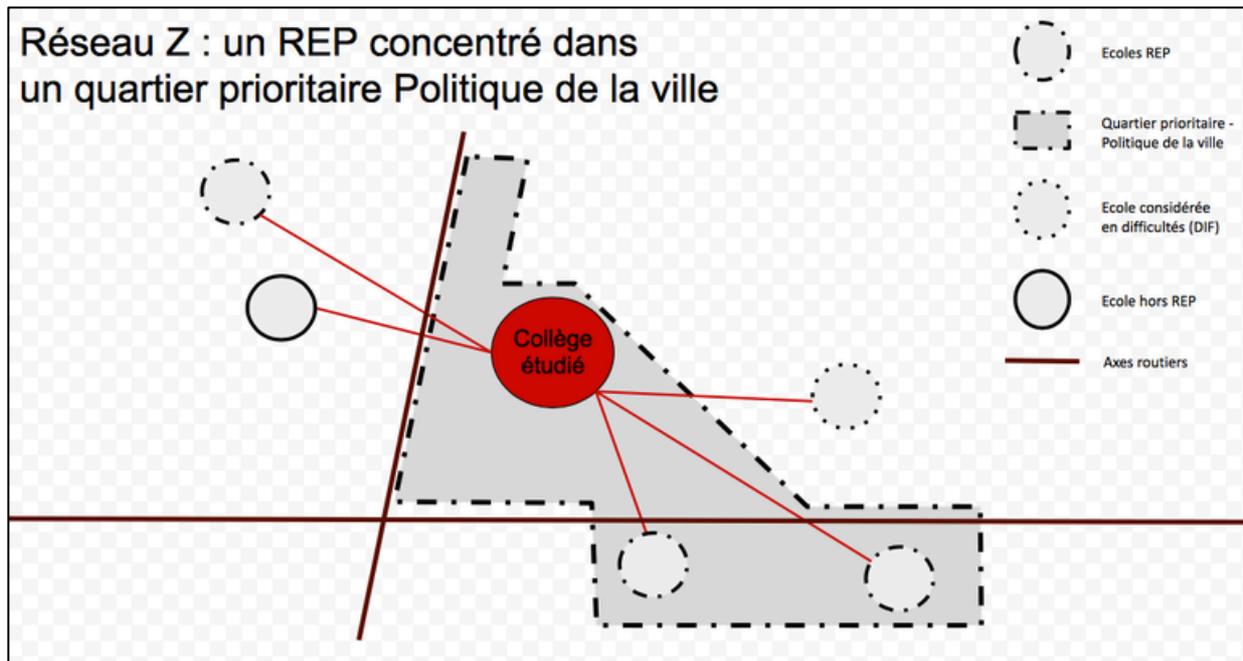
IEN : « Je n'arrive pas à m'imaginer comment en travaillant sur des temps et des espaces différents on va pouvoir créer une unité et une politique de réseau. »

IEN 2 : « Ma difficulté, c'est de trouver les espaces et la cohérence pour faire travailler des enseignants en éducation prioritaire en inter-degrés. Pour moi, IEN de la circonscription, c'est une question constante : savoir où et dans quel espace je les fais travailler. »

Coordo : « Je suis coordonnateur d'un réseau qui n'existe pas. (...) Les écoles ont été consultées pour écrire un projet de réseau, elles sont invitées au conseil de réseau une fois par an et les di-

recteurs viennent parce qu'ils sont gentils. (...) Le travail commun sur le CEC, c'est le travail des programmes. »

Exemple 2 : un petit REP (1 collège et 5 écoles) dans un Quartier Prioritaire – Politique de la ville



Le schéma proposé ci-dessus est une traduction graphique des indications données par les acteurs lors des entretiens menés avec l'équipe de pilotage du réseau ainsi que le site internet de la circonscription. Il apparaît que le REP étudié rassemble uniquement un collège et 5 écoles. Le choix a été fait, par le principal du collège d'inclure dans le réseau, hormis les 3 écoles REP, l'école DIF et une école hors REP (dite ordinaire), ce qui permet de ne faire qu'une seule instance : le comité de pilotage du REP se confond avec le conseil écoles/collège.

Paroles de pilotes :

Principal : « on essaie de développer les mêmes actions pour toutes les écoles, même celle qui n'est pas en REP, c'est important pour la mixité du collège »

IEN : « en conseil de réseau le principal inclut systématiquement les directeurs des 5 écoles sachant que nous avons 3 écoles en REP, une en DIF et une en cadre ordinaire parce que les deux écoles hors REP sont très parties prenantes des projets. Ce fonctionnement est ancien notamment parce que deux des écoles qui ont des publics très différents sont très proches géographiquement. »

En effet, le schéma permet de prendre conscience du fait que le territoire support de ce réseau, s'étend en grande partie sur un Quartier Prioritaire de la Politique de la ville. D'après l'INSEE²² il s'agit de : « territoires d'intervention du ministère de la Ville, définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014 ».

Notre travail avec les pilotes, dont 2 sur 5 étaient nouveaux, a permis d'alimenter les documents de synthèse sur le réseau qui sont, avec les paroles des acteurs, des passeurs de mémoire. Ils facilitent, en partie, le passage de témoin entre pilotes.

Bibliographie

- Brunet, Roger/Ferras, Robert/Théry, Hervé, *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*, Paris 1993.
- Lévy, Jacques/Lussault, Michel, *Le dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*

²² En ligne URL : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2114>

- tés, Paris 2003.
- Plassard, François, *Transport et territoire*, Paris, 2003.



Le regard de l'ergonome

Comprendre l'écart entre le prescrit et le réel, documenter la manière dont les acteurs du pilotage s'y prennent pour travailler ensemble malgré la complexité, proposer des outils pour mettre des mots sur ce qu'on fait, sur ce qu'on arrive pas encore à faire, sur ce qu'on voudrait faire.

Flore Barcellini : travail collectif, collectif de travail et collaboration²³

Lors de la formation « Impulser, piloter et coordonner le Réseau d'Éducation Prioritaire pour soutenir l'activité collective inter-métiers » qui s'est tenue à l'IFÉ en juin 2017, Flore Barcellini, Professeure des Universités en ergonomie au CNAM, a présenté quelques règles concernant la qualité du travail collectif et les conditions de développement d'un collectif de travail.



On distingue le travail collectif du collectif de travail et préconise de penser les situations de travail qui soutiennent la qualité du travail. Elle propose, plutôt que de « mettre les gens ensemble et leur demander ce qu'ils pensent », de leur donner à voir le travail réel, formaliser les difficultés et les dilemmes des professionnels, pour les aider à repérer, comprendre et transformer, individuellement et collectivement, leur activité.

Travail collectif : qu'est-ce qui est réellement commun ?

Quand des personnes se réunissent autour d'un objectif commun, on parle de travail collectif. L'objectif prescrit est descendant et chaque métier a une certaine représentation de cet objectif. Chacun a une perspective différente, liée à son activité, à ses règles et normes de métier. Il est nécessaire de faire un premier travail dans le groupe, en prenant le risque d'une efficacité moyenne, pour s'aligner, se confronter, se construire un réel commun.

La « synchronisation cognitive » en vue d'objectifs réellement communs, prend du temps

Selon Flore Barcellini, la « synchronisation cognitive » vise à élaborer un objectif vraiment commun, cela ne se décrète pas et cela prend du temps. « Il est illusoire de penser qu'en se contentant de réunir plusieurs métiers, ils vont réellement avoir un objectif commun par la magie du prescrit commun. Il y a donc un travail à conduire, et c'est une vraie activité, de co-élaboration de ce que peuvent être les objectifs communs. Il faut s'expliquer les choses pour avoir des objectifs communs. »

Désaccords et explications, moteur du travail

Il est nécessaire de discuter sur quelque chose de précis, dans des interactions qui visent la clarification, l'explicitation de points de vues. C'est souvent lorsque les situations, dans le micro, donnent lieu à des désaccords, des divergences d'interprétation sur les situations, qu'on va chercher à expliciter, à « régler », à interroger les normes implicites. Le désaccord n'est pas un conflit interpersonnel, mais une source de développement du « référentiel commun ».

²³ Voir la vidéo de son intervention en ligne URL : <http://bit.ly/barcellini>

Il faut pour cela se mettre dans une posture constructive, se dire « *on n'est pas d'accord parce qu'on n'a pas la même représentation du problème, on va essayer de clarifier notre point de vue et de construire un consensus possible* ».

L'élaboration d'objectifs communs se réalise dans le faire et dans la contextualisation des problèmes

Cette élaboration d'objectifs réellement communs, ce référentiel commun se construisent dans le faire, dans des interactions autour de choses qu'on essaie réellement de faire ensemble.

Il faut traduire le prescrit (par exemple créer la liaison école-collège) dans le contexte spécifique de chaque école, chaque établissement, chaque réseau.

En amont recueillir des situations réelles ou être accompagnés

Pour engager le travail d'élaboration d'objectifs communs, on peut essayer de regarder ensemble ce qui se passe dans les classes, ou plus simplement ramener dans la réunion l'ancrage du réel, avec l'aide de quelqu'un dont c'est le métier, qui va proposer des modèles sur ce qu'est le travail dans les écoles.

Exemple de modèle : les actions du pilotage

Les ergonomes proposent des « modèles » de l'activité, un objet représenté graphiquement qui permet de faire en sorte qu'on parle de notre compréhension de ce modèle, en s'y ancrant. Ce ne sont pas des modèles « théoriques », mais des objets intermédiaires qui aident à se représenter ce qu'on cherche à faire ensemble. Il est intéressant de les amener tôt, pour apprendre à parler ensemble du réel, et à construire du référentiel commun (références communes) assez vite.

Rôle des pilotes

La question de la hiérarchie, dans le travail collectif à réaliser, est évidemment une vraie question. Le responsable de service peut être le chef de projet, ou pas. Il peut déléguer, parce qu'il n'est pas compétent sur toutes les questions, sur un projet ou sur un champ, à un coordonnateur ou à un chef de projet qui va s'assurer que les relations de travail soient le plus efficace possible. Mais cela nécessite de se donner des règles, afin qu'on puisse, dans l'espace de travail consacré au projet, enlever sa casquette de chef, qu'on collabore au même niveau, le temps du projet en cours.

Lorsqu'une prescription est conçue, elle n'est jamais recevable telle quelle. Chacun doit redéfinir, incorporer cette prescription pour en faire quelque chose. Mais avant d'avoir été confronté au « faire », réellement, on ne sait pas ce qui sera à faire. Les rôles sont à définir, ils ne sont pas définis a-priori.

« Certes, il faut commencer à se donner des règles, préciser comment chacun voit son rôle... Mais c'est en faisant ensemble que les choses vont s'affiner, les rôles se préciser. Ce processus, il faut admettre qu'il existe, et que les premiers cas qu'on va traiter seront un terrain de jeu pour se construire les règles, presque comme un jeu sérieux sur lequel on va apprendre à s'aligner, en prenant le temps de le faire ».

Collectif de travail

Au-delà de ce travail collectif, le sens de « collectif de travail » est beaucoup plus fort : ce sont des personnes qui se sont donnés des règles de travail en commun et qui sont capables de débattre sur ces règles et sur ce qui fait la qualité du travail.



Conclusion

Les collectifs de travail sont souvent informels. Le collectif de travail émerge dans le faire ensemble. Mais il peut y avoir du travail collectif sans que jamais un collectif de travail ne se développe.

comprendre l'organisation du travail

A partir des réunions que nous avons filmées et des entretiens conduits avec chaque participant dans sept réseaux, nous avons essayé de rendre compte de l'organisation du travail de co-pilotage dans chaque réseau. Chaque schéma a ensuite été rediscuté et enrichi en séminaire avec chacun d'eux. Ces schémas permettent de mesurer que ce que prescrivent les textes est à chaque fois traduit et adapté dans chaque réseau pour rendre le pilotage opérationnel.

Des invariants

- Le comité de pilotage n'est quasiment jamais une instance de réflexion et de décision, tout au plus de présentation et de validation : le nombre de participants (prescrits par les textes) rend difficile d'en faire une instance opérationnelle.
- Du coup, presque tous les réseaux ont mis en place un comité plus restreint (à géométrie variable en fonction des réseaux) qui est le vrai lieu de la réflexion et de la décision. Ce comité, qui renormalise les prescriptions, prend du coup des appellations et des fonctions différentes : comité stratégique, réunion de pilotage, conseil de réseau, comité restreint, etc.
- Tous les réseaux doivent arbitrer autour de dilemmes entre ce qui doit relever du comité de pilotage du REP et ce qui doit relever du conseil écoles/collège : qui y participe ? quels objets de travail dans chaque instance ? comment articuler le réseau, la circonscription du premier degré, le ou les secteurs de recrutement de collège ? comment faire pour que ces instances permettent réellement la mise en synergie du premier et du second degré ? etc.
- Les instances ne peuvent fonctionner sans une multitude d'interactions plus ou moins formelles entre les pilotes, le coordonnateur, et tous les autres personnels du réseau ainsi que les partenaires.

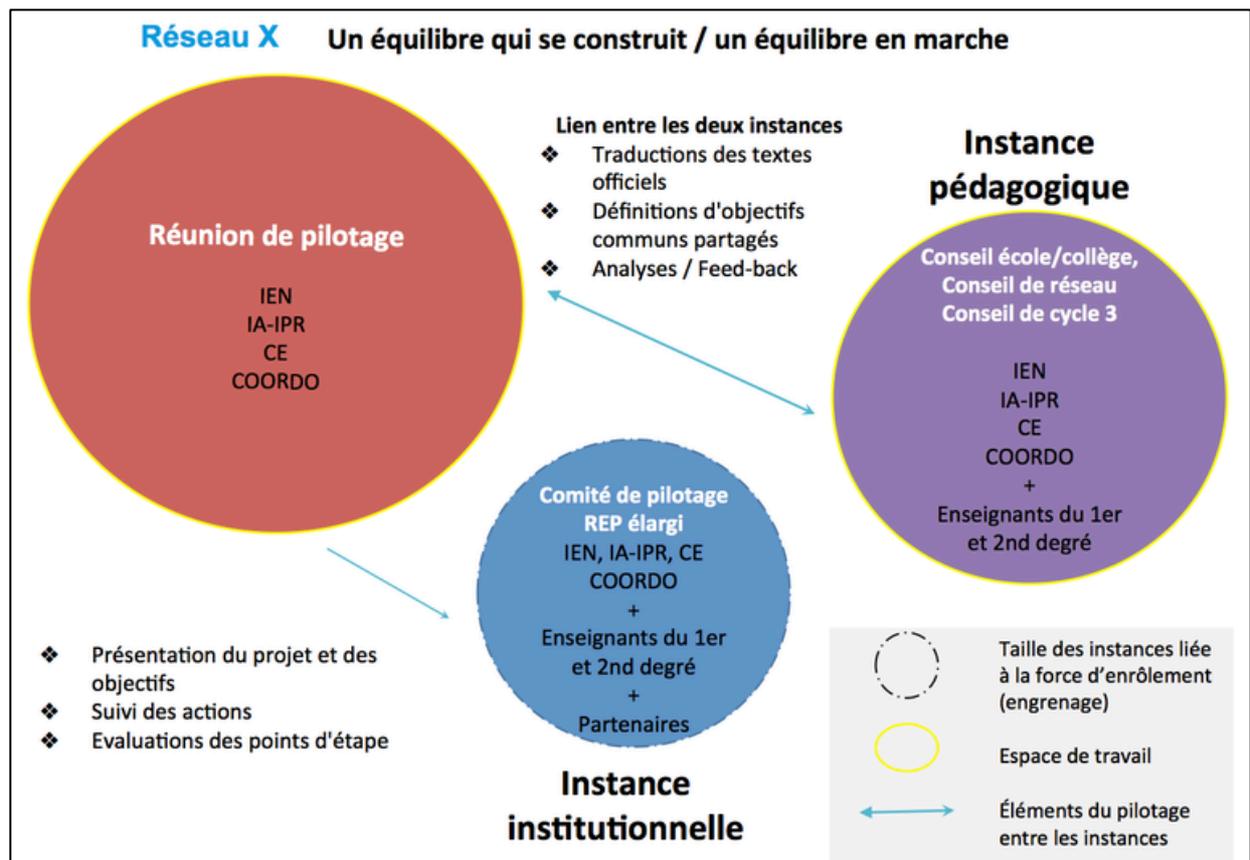
Des spécificités

Au delà de ces invariants, chaque réseau a des fonctionnements spécifiques, liés à la géographie du réseau, à l'histoire de celui-ci et à l'histoire des personnes qui y travaillent. La place des acteurs n'est quasiment jamais la même d'un réseau à un autre, et cette place peut se reconfigurer dans le temps.

Nous avons constaté aussi des différences très nettes entre les REP+ et les REP. Les REP+ disposent certes de plus de moyens et de temps, mais du coup cela rajoute pour eux de la complexité et de la charge de travail pour organiser l'utilisation cohérente de ces ressources supplémentaires, d'autant plus que le turn over des personnels peut y être important.

Exemple 1 : Un réseau rural et des instances regroupées

Le réseau X est un nouveau REP rural. Ce schéma des instances a été réalisé avec l'équipe l'année 2 de la vie du réseau. Les trois pilotes et le coordonnateur ont été nommés cette année-là et leurs expériences communes dataient de 6 mois au moment du début de l'enquête



Le schéma a été réalisé avec comme objectif de comprendre l'importance de chacune des instances en termes d'enrôlement et de mise au travail des personnes qui y siègent. L'équipe a aussi tenté de décrire les liens entre les différentes instances.

Des choix pour faire réseau

- L'équipe de pilotage considère qu'elle a un rôle primordial dans l'enrôlement des équipes autour d'actions concrètes du projet de réseau.

Parole de pilote : « *Mettre en place des actions c'est un bon moyen pour rassembler tous les acteurs autour d'un projet commun. Le mot action n'est peut-être pas le bon, ce qui m'intéresse c'est la construction, le travail préalable pédagogique et éducatif. S'il y a peu d'avant et pas d'après, c'est de l'animation.* »

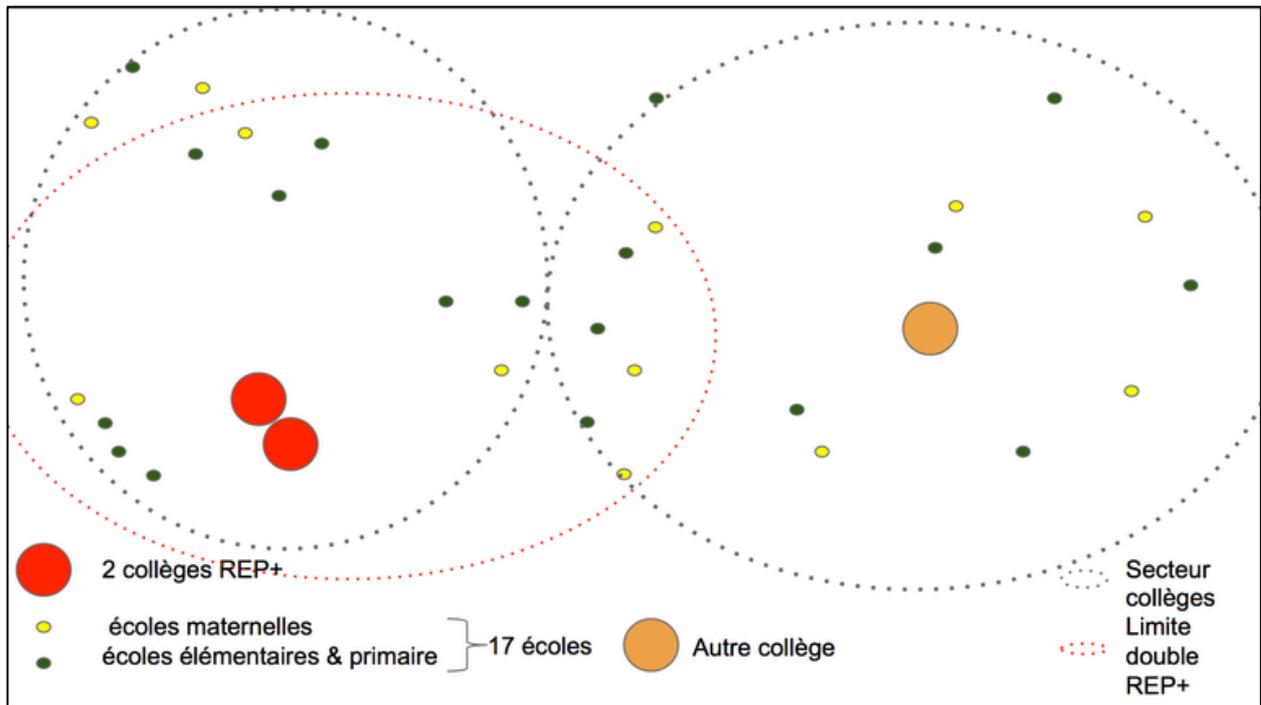
- Le conseil écoles-collège associe le plus de personnes possibles pour travailler soit sur des objets réseau comme la co-éducation ou l'explicitation, soit sur des objets du cycle 3 comme la progressivité des apprentissages entre école et collège.

Parole de pilote : « *C'est une instance qui va pouvoir diffuser un peu les choses mais je veux qu'on puisse avoir une construction commune avec des groupes de travail. C'est ma façon de dire : on travaille ensemble.* »

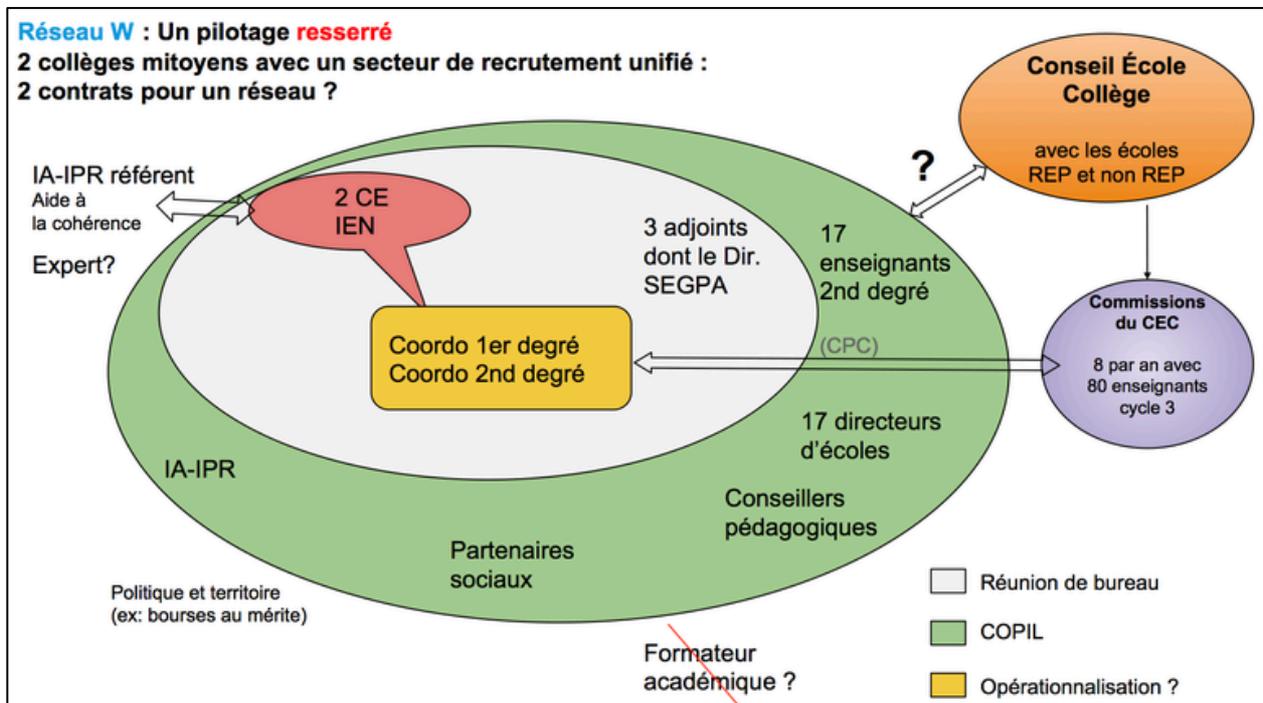
Le comité de pilotage est une instance qui ne les satisfait pas encore car ce n'est pas une instance de travail.

Exemple 2 : Le réseau W : Un pilotage resserré

On ne peut comprendre la spécificité de l'organisation du pilotage de ce réseau, que si l'on regarde la complexité géographique et administrative auquel il est confronté (voir ci-contre).



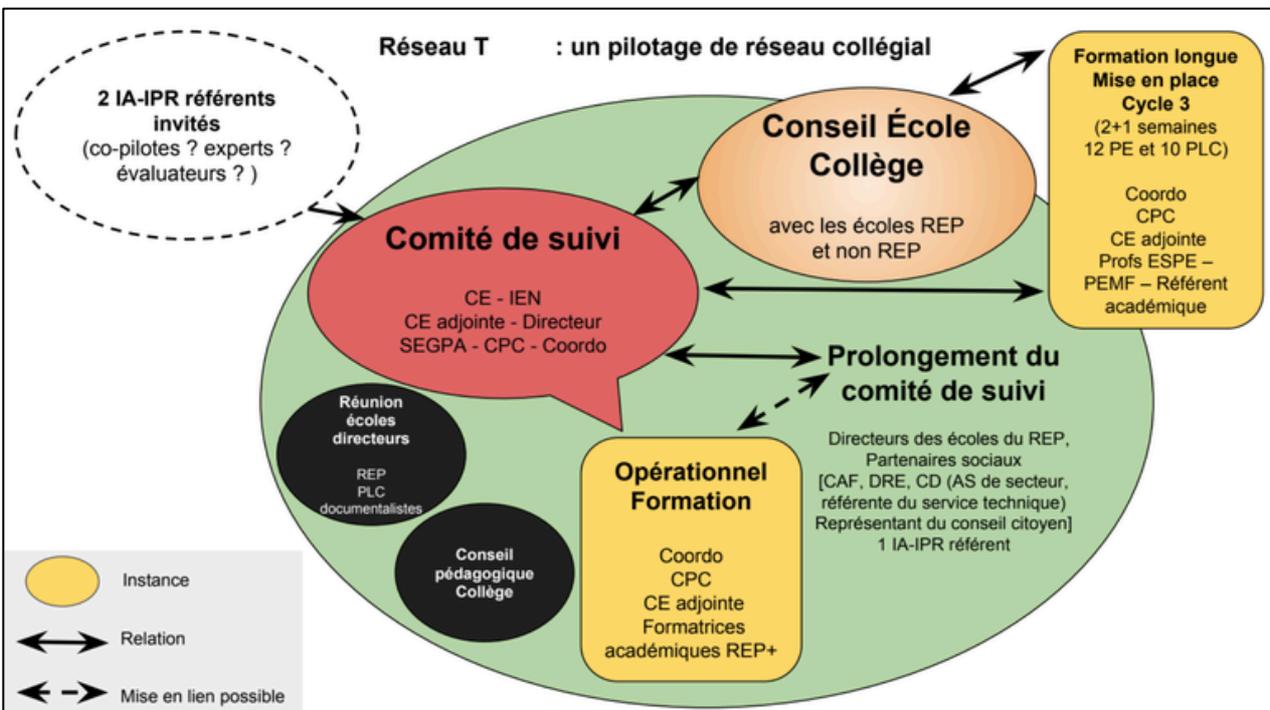
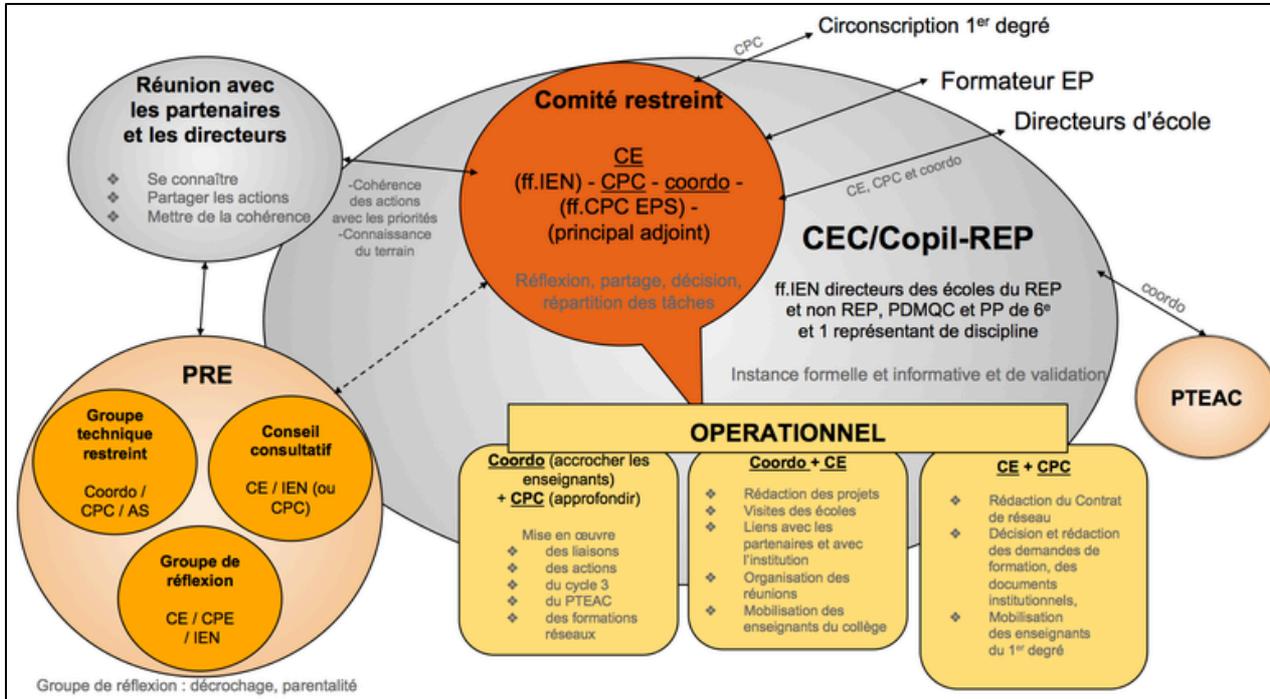
Ce double réseau (2 REP+ qui font le choix de fonctionner ensemble) est constitué de deux collèges mitoyens qui ont unifié leur secteur de recrutement pour homogénéiser leur public. Ce secteur comprend des écoles en REP (17) et d'autres qui ne le sont pas. Certaines écoles font partie du double REP+ bien que la majorité de leurs élèves dépendent d'un autre secteur de collège situé sur une commune voisine. La préoccupation des pilotes (principaux des 2 collèges et IEN) est avant tout d'afficher une non-concurrence et un équilibre des deux collèges, bien que leur histoire, leur fonctionnement et leurs résultats diffèrent fortement.

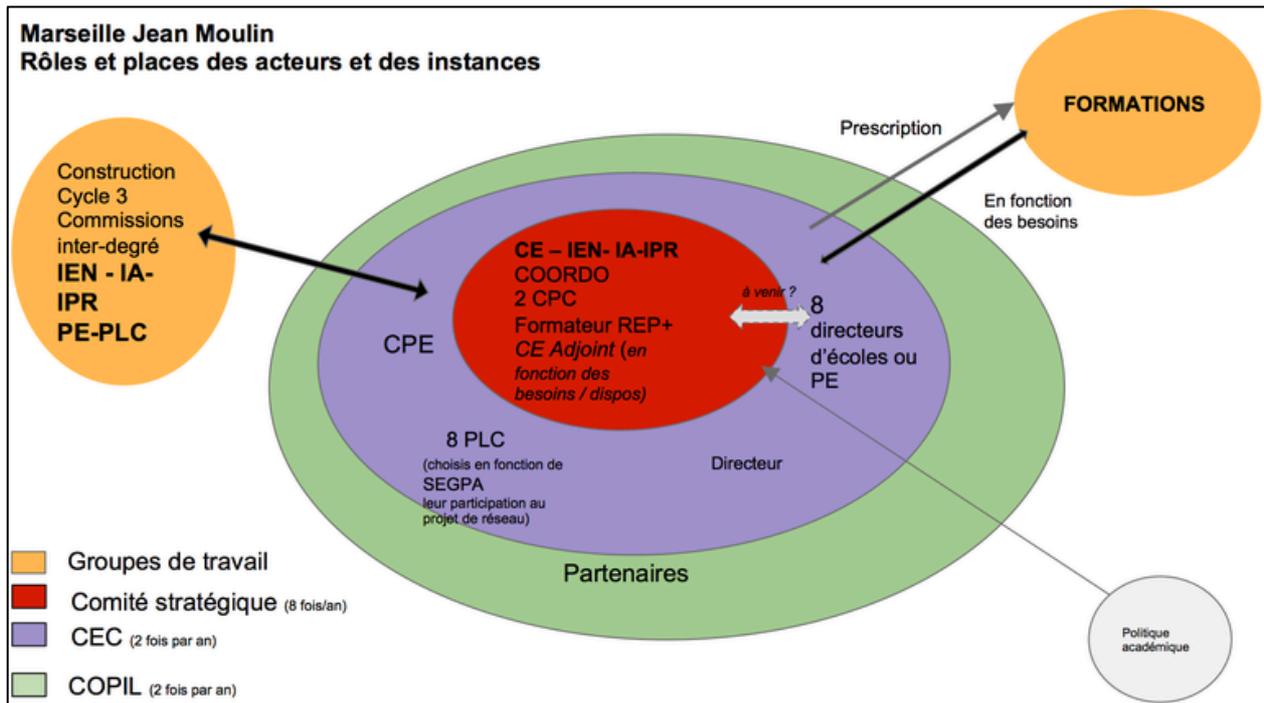


De ce fait, les discussions se font à huis-clos entre les trois pilotes, qui veulent ensuite afficher une image de cohérence et d'équilibre, le travail est ensuite prescrit aux deux coordonnateurs (l'un issu du premier degré, l'autre du second), présenté dans une réunion restreinte (avec les principaux adjoints, le directeur de la SEGPA, qui ont du mal à trouver du sens à ce qui est présenté) avant d'arriver au comité de pilotage devant plus de cinquante personnes.

La réflexion pédagogique n'apparaît pas dans ce circuit. Elle a lieu soit dans les commissions du conseil école-collège, soit dans des espaces plus informels et invisibles : par exemple, le principal adjoint d'un des collèges, anime une réflexion avec quelques professeurs sur les devoirs et le travail personnel.

D'autres réseaux, d'autres organisations du travail...





Une boussole pour le pilotage de l'éducation prioritaire : dilemmes et tensions

Nous avons cherché à construire un outil synthétique, à partir des préoccupations des différents métiers avec lesquels nous avons eu des entretiens. Sans idée ni catégorie préconçues, nous avons analysé les verbatims d'une cinquantaine d'entretiens avec des inspecteurs, personnels de direction, CPC, coordonnateurs, formateurs... Nous avons d'abord catégorisé un certain nombre de préoccupations, d'actions, d'objets du travail, en essayant de comprendre dans le détail, parfois entre les lignes, les préoccupations professionnelles que nous confiaient nos interlocuteurs sous le sceau de la confidentialité que nous leur garantissions.

Pour chaque métier, des dilemmes

Cela nous a amenés à mesurer à quel point la même préoccupation pouvait très bien être vécue différemment au sein même d'un métier :

Certains personnels de direction, « transformer les pratiques » est un préalable brandi comme un étendard, quand pour d'autres « il faut prendre le temps pour que les choses puissent se couder toutes seules ».

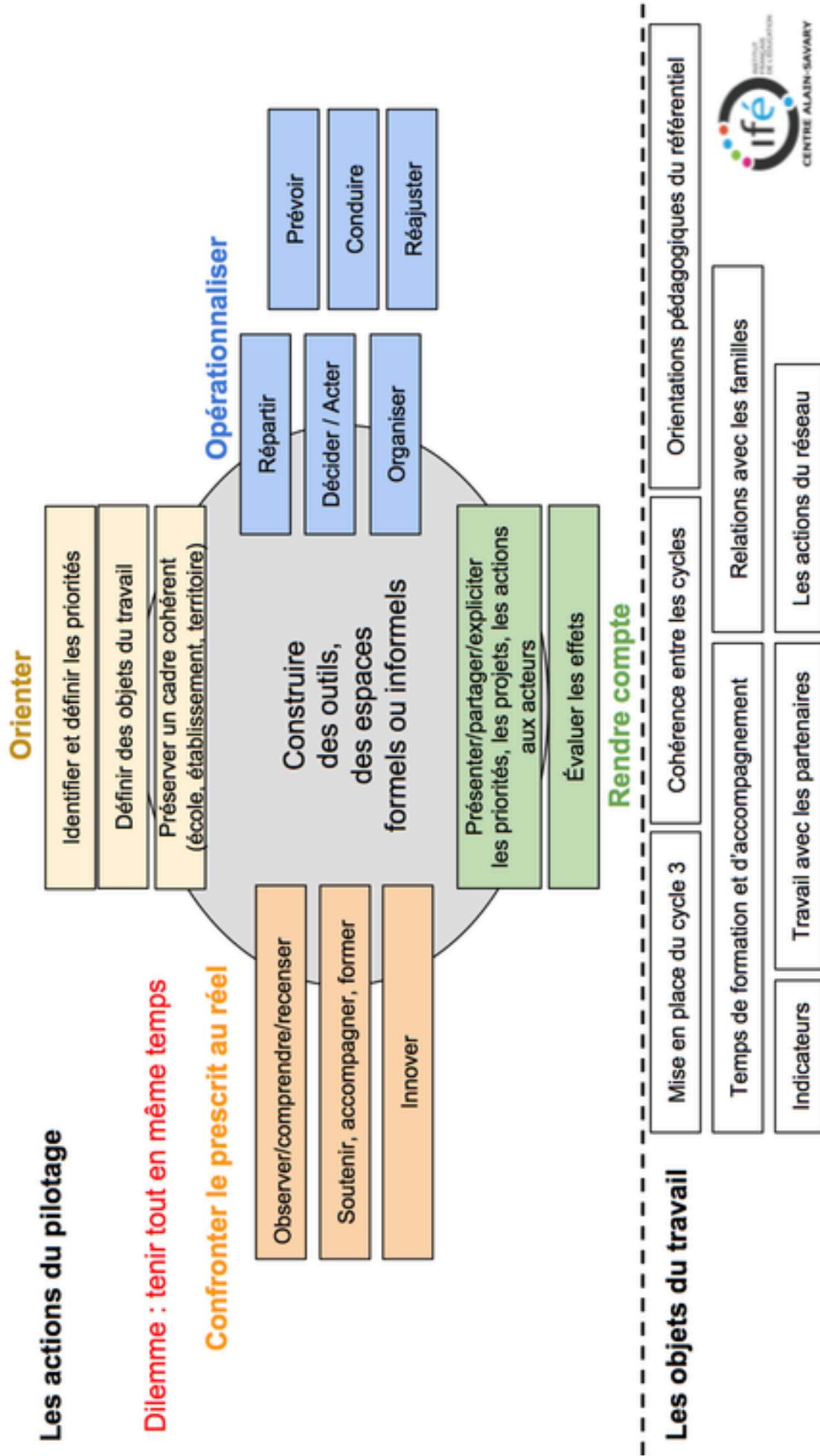
- Certains inspecteurs sont très focalisés sur la mise en œuvre de la prescription, quand d'autres se pensent avant tout comme des accompagnateurs.
- Certains coordonnateurs pensent que leur rôle dans la conception de formations est indispensable, quand d'autres se considèrent exclusivement comme des organisateurs.
- Certains directeurs entendent jouer un rôle important dans le pilotage pédagogique de leur école, quand d'autres centrent leur travail sur l'organisation matérielle et les rapports avec les partenaires...

Plutôt que de penser « référentiel métier », nous avons donc été amenés à identifier les différentes actions et dilemmes du « pilotage », sans forcément référer à telle ou telle fonction. Nous avons eu l'idée de construire un document qui identifie « ce qu'il y a à faire », la discussion revenant *in fine* aux membres du réseau pour savoir « comment faire » et qui devait y contribuer.

En effet, l'observation attentive des contenus des discours, mais aussi des rôles joués par les uns et les autres dans les réunions que nous avons observées, nous a montré qu'on ne peut en aucun cas limiter chaque métier aux caricatures qu'on peut en faire.



Un outil synthétique construit à partir des préoccupations des différents métiers qui contribuent au pilotage des réseaux.



Dilemme : tenir tout en même temps

Confronter le prescrit au réel

Quatre grands pôles en tension dans le travail de pilotage et d'impulsion

Nous ne revenons pas ici sur le fait que le travail collectif ne se joue pas exclusivement dans les espaces formels : partout, de nombreuses relations informelles fluidifient, explicitent, précisent, mettent en mouvement le travail du réseau. Cependant, les espaces formels, comme lieux de confrontation, de verbalisation, donnant lieu à des traces par les comptes-rendus, ont un rôle essentiel.

Nous avons donc, par décantations successives, groupé les préoccupations en quatre grandes familles : **orienter, opérationnaliser, rendre compte, et confronter le prescrit au réel**. Forcément arbitraire et grossier, ce travail permet de comprendre les tensions du travail des pilotes.

Orienter, c'est avant tout décider de priorités, définir les objets du travail collectif, et chercher à renforcer la cohérence de l'action avec les professionnels. Les documents de la prescription (lois, programmes, circulaires...) guident le travail des pilotes, mais on sait qu'ils doivent tout à la fois :

- pouvoir les « traduire », en comprendre les genèses ou les implicites, se mettre d'accord sur le sens des mots, et en faire quelque chose d'utilisable dans son contexte ;
- ne pas courir tous les lièvres à la fois, identifier ce qui est rapidement faisable ou au contraire nécessitera un travail de longue haleine.

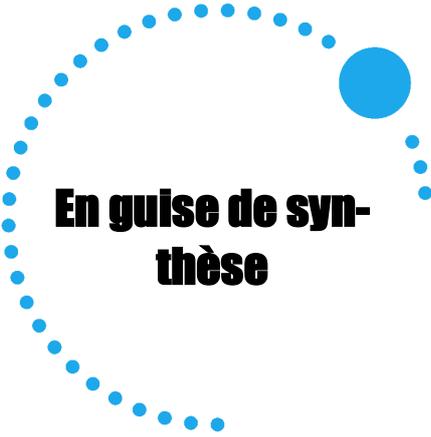
Souvent, ce travail sera en tension avec « **rendre compte** », à la fois avec la hiérarchie — d'autant plus que les « dialogues de gestion » pour tenter d'adapter les moyens aux priorités sont désormais monnaie courante à tous les étages —, mais aussi avec les professionnels engagés dans le travail de terrain, afin d'explicitier les objectifs, susciter l'engagement dans les projets, etc. Sans l'engagement des professionnels, les pilotes savent que leur impulsion sera vaine, et sans impulsion continue dans le temps, les efforts des uns et des autres seront désordonnés.

Une des grandes fonctions du pilotage est de rendre possible le travail, en **opérationnalisant** ce qu'il y a à faire, en le rendant possible, faisable, en réajustant ce qui est prévu en cas de difficulté, en produisant des outils maniables, appropriables. C'est d'autant plus nécessaire que le projet s'éloigne des pratiques « ordinaires » des enseignants, ou qu'il nécessite un travail collectif important.

C'est pourquoi une condition essentielle de la réussite est de **confronter le prescrit au réel**, en se donnant les moyens d'observer les élèves dans les apprentissages, les enseignants dans leur travail quotidien. On cherche souvent trop rapidement à innover là où il est aussi essentiel de savoir observer, recenser ce qui fonctionne déjà bien et peut être partagé, construire des espaces collectifs de travail pour échanger, se former, avoir des apports sur ce qui pose problème, mieux comprendre la nature des difficultés d'apprentissage.

En tensions, ces quatre dimensions du pilotage et de l'impulsion sont difficiles à faire « tenir ensemble ». Comme l'indique Flore Barcellini²⁴, cela nécessite que des espaces formels permettent aux uns et aux autres de confronter leurs conceptions, de préciser leurs manières de voir le monde, de prendre conscience de leurs mobiles d'action, et d'apprendre à travailler sereinement (ce qui ne veut pas dire sans confrontation) avec ceux qui ne pensent pas comme soi. Assurément de bonnes raisons de prendre au sérieux l'accompagnement des accompagnateurs (qu'ils soient équipes de direction, inspecteurs, formateurs, coordonnateurs, directeurs, etc.), dans un système qui pense trop souvent qu'il suffit de prescrire pour mettre en œuvre la qualité dans le travail...

²⁴ Voir la vidéo de son intervention, en ligne URL : <http://bit.ly/barcellini>



En guise de synthèse

Piloter en Éducation Prioritaire, les quatre points que nous retenons de nos enquêtes

1/ **Co-piloter, c'est loin d'être simple.** Travailler en inter-métier ne va pas de soi ! Au travail, souvent, les problèmes sont moins des problèmes de personnes que des problèmes de métiers, y compris pour les pilotes. Encore faut-il pouvoir les identifier. La juxtaposition des métiers ne suffit pas à faire du collectif. Créer du collectif inter-métier, c'est prendre le risque de questionner les limites de son propre métier pour gagner du

pouvoir d'agir sur des situations complexes. « *Il est illusoire de penser qu'en se contentant de réunir plusieurs métiers, ils vont réellement avoir un objectif commun par la magie d'un prescrit commun.* » (Flore Barcellini, Ergonome, CNAM). On a besoin de s'y prendre à plusieurs, plusieurs fois et dans plusieurs circonstances. Ce ne sont pas les fiches de postes qui règlent les problèmes, mais la capacité collective à comprendre les problèmes auxquels on doit s'attaquer.

2/ **Définir les objets prioritaires du travail du réseau, c'est d'abord reconnaître la nature des difficultés du travail des élèves et du travail des enseignants.** Plus que les indicateurs, apprendre à regarder ensemble la réalité du terrain permet de prioriser les problèmes à traiter. Se pencher sur la géographie et l'histoire du réseau permet aussi de mieux comprendre certains des problèmes qu'on rencontre.

3/ Les pilotes qui acceptent de travailler avec les coordonnateurs et les formateurs gagnent en efficacité et en légitimité. Piloter, c'est se poser 2 questions :

- Quel est le problème auquel on veut s'attaquer ?
- Où, quand et avec qui va-t-on en parler ?

Pour piloter comme pour former, il faut des outils qu'on peut « mettre à sa main ».

4/ **L'accompagnement externe** (par les pilotes académiques, comme par des formateurs ou des chercheurs) peut aider à transformer le travail du réseau, grâce à l'identification des dilemmes que rencontrent les professionnels pour faire ce qu'ils ont à faire.





CENTRE ALAIN-SAVARY



centre-alain-savary.ens-lyon.fr

PLATEFORME

neo.ens-lyon.fr

**École normale supérieure de
Lyon**

Institut français de l'Éducation

15 parvis René-Descartes

BP 7000

69342 Lyon cedex 07