

L'expérimentation *bottom up*, l'exemple ultra-marin de l'académie de la Réunion

Pascal Chabernaud

CARDIE, académie de la Réunion

Pour être encore plus innovantes, et surtout mutualisées et diffusées, les initiatives des équipes locales doivent être accompagnées par une politique académique. L'exemple de l'académie de la Réunion montre comment ce pilotage s'est structuré depuis la loi organique relative aux lois de finances et la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. La politique de contractualisation mise en œuvre dans ce cadre constitue une modalité structurante de repérage et d'essaimage des expérimentations. L'article essaie également de tirer des enseignements de ces années de fonctionnement et envisage des améliorations possibles.

Dans l'académie de la Réunion, le pilotage des démarches dites de projets et de suivi d'actions particulières (dont les actions innovantes) a été infléchi par le passage d'une culture de moyens à une culture de résultats, porté par la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) ; cette loi demandait en effet que des objectifs soient définis, qu'un engagement sur des résultats soient pris, qu'une appréciation des résultats obtenus soit réalisée. L'article 36 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École de 2005, en instituant un cadre légal pour la contractualisation entre chaque établissement public local d'enseignement (EPL) et l'autorité académique, a permis d'installer l'innovation et l'expérimentation comme des démarches transversales et structurelles de ces

contrats¹. L'incidence de ce changement dans le pilotage académique est au cœur de cette contribution.

AVANT 2006 : UN PILOTAGE PAR LES MOYENS PEU EFFICIENT

Un pilotage par les moyens principalement concentré sur le second degré

Jusqu'en 2006, le pilotage académique de l'innovation était essentiellement un pilotage par les moyens. Dans le premier degré, des moyens financiers pouvaient être consentis à des actions inscrites dans le champ artistique et culturel ou dans celui des technologies numériques. Ces actions trouvaient leur place dans des projets d'école dont la visibilité était possible au niveau de la circonscription. C'est cette dernière qui disposait d'une enveloppe de moyens complémentaires pour son projet de circonscription ; elle avait en charge de répartir les moyens accordés. Dans le second degré, par contre, (article L. 421-4 du code de l'éducation) un nombre important d'heures supplémentaires étaient déléguées par l'académie, souvent accompa-

NOTE

1. L'article 36 prévoit ainsi : « Le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs. Le contrat d'objectifs constitue un outil de dialogue entre les autorités académiques et le chef d'établissement, et l'occasion pour celui-ci de mettre en exergue les caractéristiques propres à son établissement ».

gnées de crédits pour des actions diverses d'ordre pédagogique. Ces « moyens dédiés » accompagnaient la dotation horaire globale (DHG). Ils donnaient lieu à un appel à projets au niveau académique avec un pré-cadrage tel que « action pédagogique-innovation », « comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) », « mission générale d'insertion (MGI) », « Culture », « Tice », « ouverture à l'international », « relations avec le projet académique », etc. En 2006, ces moyens dédiés correspondaient à une enveloppe globale de 207 330 euros, de 48 053 heures supplémentaires effectives (HSE) et de 1 823 indemnités pour activités péri-éducatives pour le second degré. Cette même année, 2 165 actions ont été proposées et 524 financées.

De plus, dans le second degré, les actions innovantes pouvaient relever d'un certain mode de contractualisation dans la répartition de la DHG, sous la forme d'une « part contractuelle » sensée être consacrée par les EPLE à la mise en œuvre d'une action prioritaire de leur projet d'établissement, et cela sur quatre années. Cette priorité était identifiée à la suite d'un diagnostic.

En 2006 toujours, 67 % des établissements du second degré s'inscrivaient dans une telle contractualisation. Or, la part contractuelle pesait au niveau académique 1,7 % de la DHG, soit une proportion très faible. C'est peut-être ce qui explique que, malgré les précautions prises (contrat établi pour une durée de quatre années, diagnostic posé, analyse attendue, démarche réflexive, pratiques questionnées), cette approche de la contractualisation par un soutien particulier ne s'est pas révélée être un levier suffisant. Les enquêtes menées

à la fin du dispositif de contractualisation montraient ainsi que la priorité de départ était le plus souvent oubliée et rarement évaluée dans la durée.

Un mécanisme qui, de fait, concentre l'attention sur le « hors-la-classe »

Ce mode de fonctionnement, vu *a posteriori*, nous montre que, dans un souci de repérer les actions mises en œuvre et de les aider, l'académie déchargeait en fait les structures de leurs responsabilités : priorisation et choix des actions à mener en interne, objectifs à atteindre, etc. L'attention était focalisée sur les actions périphériques du projet d'établissement ou d'école, et non sur les pratiques enseignantes mobilisées dans la quotidienneté.

Le financement « supplémentaire » donnait une certaine lisibilité des projets envisagés par les structures mais au travers d'un miroir déformant. En effet, rien n'indiquait qu'un collègue qui ne s'inscrivait pas dans cette démarche ne mettait pas pour autant en œuvre un vrai projet d'établissement riche en implications personnelles ; de même, de nombreuses actions présentées n'étaient pas nécessairement le signe de l'engagement d'une communauté éducative.

Par ailleurs, disposer de la description de 2 165 actions était une richesse relativement sous-exploitée car il était rare d'avoir un suivi de l'utilisation des moyens attribués et tout aussi rare d'obtenir des informations en retour sur les bénéfices apportés aux élèves ainsi que sur les analyses faites dans un contexte d'auto-évaluation. Des analyses restaient possibles au travers des applications informatiques de type gestion de base de données ; elles étaient globales, comparatives, thématiques.

Ainsi, au niveau académique, il y avait :

- une vraie difficulté à prendre en compte les effets des actions retenues et des actions poursuivies localement sans soutien financier fléché. Au mieux, l'action est évaluée positivement ou négativement suivant qu'elle se soit tenue ou non ;

- un fonctionnement par domaines et enveloppes, dissociant plutôt que fédérant.

Pour les EPLE et de façon moindre pour les écoles, on pouvait faire quatre constats :

- une absence de formalisation des pratiques pédagogiques pour la plupart déployées en marge de la classe ;

- un manque de responsabilisation dans la définition des objectifs et une faible incitation à l'exercer ;

- une multiplication de micro-actions rarement mises en lien avec une dynamique plus globale ;

- une corrélation entre « supplémentaire » et « prioritaire ».

L'EXPÉRIMENTATION COMME ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT DU CADRE... ET DES CADRES

Ce dispositif de contractualisation par les moyens arrivant à son terme à la rentrée scolaire 2007-2008, se posait alors le défi de la nouvelle contractualisation à engager, définie par le concept de « contrat d'objectifs ».

Du nouveau cadre institutionnel à une politique académique assumée

En 2007, la contractualisation par les résultats, telle que posée dans la

loi de 2005 devait être généralisée à l'ensemble des lycées et collèges de l'académie en phase avec le nouveau Projet stratégique académique 2007-2011.

La troisième priorité de ce projet était de renforcer le pilotage académique, avec trois objectifs :

1) favoriser la démarche de contractualisation, conforter l'autonomie des EPLE et optimiser le fonctionnement des bassins d'éducation ;

2) développer une culture commune de l'encadrement ;

3) assurer une meilleure gestion des ressources humaines.

Les expérimentations sont à la croisée de ces trois objectifs et l'essai-mage de la pratique expérimentale est fonction de l'évolution de chacun d'eux.

Le pilotage académique des expérimentations et de la contractualisation est assuré par le conseiller académique en recherche, développement, innovation, expérimentations (CARDIE) et englobe l'ensemble des démarches expérimentales : celles typiquement décrites dans l'article 34, mais aussi d'autres, d'ordre national, académique ou de circonscription. Ces trois derniers cas sont bien représentés. Le pilotage se fait en continu car, en dehors du repérage au travers d'un appel à candidatures, il comprend aussi les démarches de sensibilisation, d'encouragement, d'écriture des demandes, de suivi des projets, de rencontre des enseignants et d'accompagnement des équipes à l'auto-évaluation et à la modélisation.

La démarche de l'académie consiste à mettre en place un appel à projets qui se déroule en deux phases en fonction du calendrier académique. Le premier retour, début décembre, permet de faire connaître à l'auto-rité académique des projets mis en

cœuvre dans le cadre de l'autonomie des structures (habituellement non dérogoires). Le deuxième retour, fin mai, est destiné à autoriser des projets pouvant se révéler dérogoires en amont de la rentrée scolaire suivante. Ces derniers sont cependant relativement rares. Le comité de pilotage de la performance sous l'autorité de l'inspecteur d'académie adjoint au recteur assure la lecture des demandes accompagnées des remarques des corps d'inspection. Cette gestion administrative des projets s'inscrit généralement en aval d'un premier contact avec les équipes.

Les outils de la contractualisation et du pilotage partagé

La mise en œuvre au plan académique d'une démarche de contractualisation par les résultats a notamment permis de renforcer le pilotage académique du premier degré, en particulier dans le domaine des démarches innovantes. Ce pilotage académique s'est appuyé d'abord sur la mise en place de contrats de performance des circonscriptions. Ensuite, la généralisation de l'accompagnement éducatif aux écoles avec conjointement une responsabilisation des directeurs par la mise à disposition d'un outil informatique de mise en paiement décentralisée des heures a joué un rôle important.

Surtout, des outils numériques ont été conçus pour permettre un pilotage partagé dans le cadre de la démarche de contractualisation : il s'agit de l'environnement numérique de travail « *Cellbureau* », proposé au niveau académique, et son module dédié aux projets d'écoles. Les indicateurs proposés dans ce cadre ont évolué ;

l'application offre la possibilité de fixer des cibles et, plus récemment, de décrire les actions menées et de les partager. Ce module est en lien direct avec l'application ÉVASION qui permet de gérer en ligne toutes les étapes des évaluations nationales ou académiques dans le premier et le second degré, ce qui permet une construction dynamique de certains indicateurs du projet d'école.

En 2011, la contractualisation s'est généralisée aux écoles en phase avec le renouvellement des contrats d'objectifs des collèges et la mise en place du programme « écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (ÉCLAIR). Les nombreuses formations organisées à destination des directeurs d'école abordent le champ de l'expérimentation. L'opportunité induite par la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences permet le développement d'expérimentations pour favoriser la fluidité des parcours de réussite et aller vers l'École du socle.

Le recours aux nouvelles technologies vise à rendre service à l'ensemble des acteurs concernés par le pilotage pédagogique partagé et il est important de questionner les utilisateurs, de les impliquer dans les possibilités offertes ou à offrir.

L'environnement « projet d'école » permet désormais de construire un contrat d'objectifs d'école. Il intègre un module « ExplorActions » proposant le partage de toutes les fiches actions déposées au niveau académique et leur appropriation (5 175 actuellement). Ce module est aussi un outil de consolidation et d'enquête car il permet de tester la cohérence des fiches vis-à-vis des indicateurs retenus et de questionner par mot-clé ou par thème

tout en produisant des analyses statistiques. Le dispositif « expérimentation pédagogique » est proposé depuis peu. Les expérimentations seront ainsi facilement identifiables au travers du module « ExplorActions » et le résultat est déjà mesurable. Le « rendre-compte » est favorisé par la possibilité de déposer des documents propres à une action.

Dans le second degré, tous les EPLE ont été accompagnés par le service statistique académique dans leur démarche d'écriture de leurs contrats d'objectifs, puis reçus au niveau académique pour un dialogue. Une formation s'est tenue au sein de tous les bassins d'éducation et de formation pour faire la promotion du droit à expérimenter auprès des chefs d'établissements, d'enseignants des conseils pédagogiques, des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) de circonscription.

Depuis 2010, un espace propre au suivi des contrats d'objectifs des EPLE est opérationnel et en cours d'évolution.

La notion de pilotage partagé est importante car elle demande que chaque niveau de responsabilité, chaque entité, assume son propre cheminement et sa stratégie déclinée en objectifs, en prenant appui sur son analyse. De plus, il faut un engagement dans une démarche collaborative de partage de données afin que chacun puisse se retrouver comme « acteur-auteur ». Selon Michel Blondel (2011) « *Remonter de l'information prédictive est la contrepartie de l'autonomie accordée sur le terrain, dans une logique de réciprocité. Elle implique la mise en œuvre d'un véritable travail de poupées gigognes, qui, par agrégats successifs, permet de donner à chaque niveau de décision*

les informations utiles à la décision, et de transmettre plus d'avis sur les opportunités et risques anticipés que sur des chiffres. Au-delà du chiffre, c'est au commentaire que les tableaux de bord doivent laisser la place ! »

Une dynamique d'apprentissage institutionnel et organisationnel

Venant compléter le dispositif de contractualisation, les rencontres pédagogiques académiques, mises en place à compter de la rentrée 2008, ont vocation à permettre de mieux apprécier, à partir de l'analyse des résultats des élèves, les modalités d'action mises en œuvre pour réaliser les objectifs définis. Elles constituent également pour les établissements et les responsables académiques l'opportunité de repérer et de diffuser les stratégies de réussite. Organisée sur la base d'un protocole simple, la rencontre s'appuie sur une analyse thématique. Elle a lieu dans les établissements et les circonscriptions. Elle implique la direction et le conseil pédagogique dans les établissements, l'inspecteur et les directeurs d'écoles dans les circonscriptions, le comité exécutif dans les réseaux d'éducation prioritaire. Elle est structurée autour de trois axes : l'axe didactique, l'axe vie et parcours scolaire et l'axe administratif et partenarial. Six thèmes sont abordés : trois d'entre eux sont choisis par l'établissement, la circonscription ou le réseau d'éducation prioritaire.

Après trois années de mise en œuvre, le constat porté sur les rencontres pédagogiques académiques est très positif. Au rythme d'une quarantaine de rendez-vous par année

scolaire, les rencontres pédagogiques académiques ont permis aux différentes parties impliquées de s'enrichir mutuellement, de donner plus de sens à la contractualisation, de placer chacun dans ses missions. De plus, elles ont vraiment joué leur rôle de moment privilégié pour le repérage et l'essaimage des expérimentations. Le CARDIE y est systématiquement représenté, comme lors des phases de dialogue pour l'élaboration des contrats d'objectifs.

En 2010-2011, les premières rencontres avec des écoles se sont tenues. Ici encore, les équipes impliquées, et particulièrement les directeurs, ont fait montre de leur engagement et de leur capacité à innover en situation.

La généralisation des contrats d'objectifs aux écoles et le renouvellement de tous les contrats des collèges sont aussi une opportunité pour parler de l'établissement formateur en référence à la notion d'organisation apprenante : « *Organisation au sein de laquelle les agents améliorent en continu leur capacité d'atteindre les résultats qu'ils souhaitent, où des modes de pensée innovants et l'esprit d'ouverture sont encouragés, où les aspirations collectives peuvent s'épanouir, et où les agents sont en permanence en situation d'apprentissage dans le cadre de l'organisation tout entière.* »²

Si encourager des équipes à s'investir dans des expérimentations ou repérer des projets participe de cette valorisation, il reste encore à mieux questionner toutes les compétences engagées dans les actions.

NOTE

2. http://www.eipn.nl/files/File/CAF/Brochure2006/CAF_Brochure_2006_2008_A4_FRENCH.pdf

SE FORMER ET INNOVER : L'EXPÉRIMENTATION AU SERVICE D'UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES PERSONNELS

Deux actions peuvent nous sensibiliser à la dimension complexe et sys-

témique des expérimentations, afin de relever les questions qu'elles posent à l'institution dans un changement continu et, à présent, rapide.

L'exemple du dispositif *méthode au Long Cours 6^e*

La première expérimentation présentée ici s'inscrit dans un champ

insuffisamment exploré au niveau académique, celui des disciplines (cf. encadré ci-dessous).

L'exemple du premier encadré nous renseigne sur plusieurs points en matière de conduite de l'expérimentation pédagogique :

– il n'y a pas de génération spontanée en expérimentation : autant dans sa genèse, longue, pour « fabriquer »

Méthode au Long Cours 6^e

En 1987, un jeune professeur de lettres modernes et linguiste de formation, Lionel Tinlot, est frappé par le décalage existant entre les grammaires scolaires et la linguistique enseignée à l'université. Tout se passe comme si cette dernière n'avait aucune incidence sur la première. Il entreprend donc d'introduire dans ses cours, en collège, quelques tests utilisés par les linguistes, en particulier le test de commutation.

En 1997, les nouveaux programmes instaurent l'enseignement par séquence pour travailler la grammaire à partir de textes narratifs, descriptifs, explicatifs ou argumentatifs. Lionel Tinlot décide de produire son propre discours, discours dans lequel il place les constructions syntaxiques permettant de conserver une approche rigoureuse et progressive de la phrase : ainsi naît *Le Long Cours de 6^e*, un discours narratif (un conte) débutant par des phrases simples, des temps simples, un vocabulaire simple, et finissant par des phrases complexes, des temps composés, un vocabulaire et une syntaxe enrichis.

La mise en place du socle commun de connaissances et de compétences en 2006 et son accompagnement par l'inspection de lettres pousse l'enseignant à élaborer un référentiel des compétences minimales au collège. La méthode plus formalisée est alors présentée et validée. Reste à savoir si cette méthode est utilisable par des enseignants non spécialistes en linguistique. C'est le début de l'expérimentation. Dans un contexte éducatif assez difficile, en concertation avec l'inspection des lettres, une procédure est définie : deux classes travaillent avec la méthode et deux classes de même niveau travaillent avec le manuel classique. La coordinatrice des Centres académiques de lecture et écriture suit l'expérimentation et élabore des tests : une courte dictée, une question de grammaire portant sur la reconnaissance de classes de mots, et une rédaction. Les résultats sont très significatifs : en une année les élèves utilisant la méthode obtiennent une moyenne de 12,8/20 ; ceux utilisant le manuel classique obtiennent 7,9/20. Les uns progressent de 6 points, les autres de moins de 2 points.

L'année suivante, grâce aux appuis conjugués des inspections du premier et du second degrés, l'expérimentation est officialisée par la validation du recteur. Les deux professeurs qui utilisaient le manuel classique s'associent au projet et utilisent dès lors *la méthode au Long Cours*. Des tests sont passés en début puis en fin d'année : on constate à nouveau une progression de 6 points.

En 2009-2010, tous les élèves de sixième du collège Leconte de Lisle bénéficient de la méthode. On constate en particulier que ces élèves de 6^e sont au même niveau que ceux de 3^e utilisant les manuels classiques. Les élèves ayant utilisé la méthode en 5^e et en 4^e sont au niveau des secondes et, mieux encore, à la question portant sur la reconnaissance des classes de mots, les 6^e utilisant le test de commutation font bien mieux que les terminales littéraires ! Enfin et surtout, le nombre d'élèves en difficulté d'écriture (orthographe et expression écrite) chute de 45 % à 6 % ! En 2010-2011, la méthode est adoptée par les trois collèges du centre de Saint-Louis : 20 classes de sixième l'expérimentent. Les résultats sont comparables à ceux obtenus les années précédentes.

Grâce à son support numérique, la méthode *Le Long Cours 6^e* continue à évoluer : après trois années d'expérimentation, elle s'enrichit d'un didacticiel vidéo et de références au livret de compétences. Des professeurs de collèges élaborent actuellement des prolongements en lecture et des liens avec le programme d'histoire des arts. En liaison avec les 6^e, des professeurs des écoles se proposent d'adapter la méthode à leur public.

Appuyée par des animations pédagogiques de circonscription, la méthode intéresse de nombreux professeurs des écoles, d'autant plus qu'ils peuvent constater les progrès réalisés en 6^e par leurs anciens élèves. Elle est réinvestie de la même façon au niveau de la formation des enseignants débutants de la formation continue au plan académique de formation (PAF) et dans les rencontres académiques, en lien avec le CARDIE.

Dans la circonscription de Saint-Louis de la Réunion, une adaptation de la méthode au cycle 3 est en début d'élaboration. La diffusion d'un CD-Rom allant dans le sens d'une liaison CM2/6^e construite autour de la méthode est en cours. Des professeurs de lettres recherchent et testent dans les trois collèges de Saint-Louis des prolongements de la méthode en lecture/littérature. Les professeurs sont généralement satisfaits de la méthode mais certains trouvent que les exercices sont très répétitifs : ils doivent être informatisés et cette option est en cours de réalisation.

Malgré son succès pédagogique, la méthode n'a pas trouvé de succès commercial : la politique de développement de la vente en ligne du centre régional de documentation pédagogique (CRDP) en 2009 n'a pas été suivie et a posé des problèmes techniques.

Au niveau national, compte tenu des résultats obtenus dans l'Académie de la Réunion, l'emploi de la commutation et la nomenclature mériteraient d'être plus largement testés et exploités.

la compétence de l'enseignant, que dans son développement officiel, le facteur temps est essentiel pour mesurer les effets ;

- elle naît de la convergence entre une initiative locale, fondée sur l'expertise réelle d'un acteur, qui plus est ici dans le champ disciplinaire et du changement de cadre institutionnel (à la fois dans la dimension didactique, la grammaire de texte, et dans sa dimension évaluative, l'approche par compétences générée par le socle commun) ;

- il s'agit d'une aventure collective, dans le sens où elle prend réellement corps quand la pratique se partage et se communique ; la pratique d'un seul devient alors le champ d'expériences apprenantes pour un corps de métier à l'échelle d'un établissement, d'un réseau d'écoles ;

- l'accompagnement institutionnel a été déterminant, tant dans la phase de repérage, de validation initiale, que d'accompagnement dans son développement ; il a été partagé en plusieurs composantes jouant des rôles distincts : inspections, CARDIE, mission locale, CRDP, formation ;

- ceux qui en parlent le mieux sont les élèves ; leurs témoignages et leurs parcours donnent une légitimité aux travaux que le seul discours ne trouverait pas forcément ;

- l'expérimentation rencontre des difficultés quand elle est « choséifiée » ; l'expérience au CRDP nous renseigne sur le fait qu'il s'agit d'abord de développement professionnel et de changements de pratiques, et non d'outils ou de méthode, avec ou sans mode d'emploi ;

- rien n'est dit sur la valorisation des compétences développées (sans parler d'une validation des acquis de l'expérience), pour les acteurs de terrain au titre du parcours professionnel. Le

développement professionnel des personnels, d'une équipe, dépendra aussi de ce facteur de ressources humaines, objectif du projet académique ;

- la diffusion par simple essaimage est un modèle au demeurant limité si elle n'est pas prise en charge et organisée dans le cadre de dispositifs de mutualisation organisés, les plus variés possible (formation, rencontres, animations, co-formation etc.) ;

- l'articulation entre niveau local, niveau académique et niveau national reste encore à approfondir pour diffuser cette « bonne pratique », avec les précautions relevées ci-dessus.

L'exemple du livret de compétences expérimental à Saint-Denis

Cette deuxième expérience, non encore achevée pour l'heure puisque l'expérimentation se terminera à la fin 2012, complète certains aspects :

- une initiative nationale et partenariale n'a que peu d'effet sans le portage local, ici du CARDIE, en mesure de produire une connaissance experte des réseaux et une analyse du potentiel de certains terrains plus « perméables » que d'autres. La seule transmission ne peut suffire à rencontrer son public ;

- l'expérimentation nationale prend du sens quand elle se construit et se négocie pas à pas avec les acteurs, et en premier lieu avec inspections, directeurs, puis collectifs d'enseignants. Elle requiert information certes, mais aussi contextualisation, analyse de la prescription et des gains pour chaque niveau, pour l'école, pour les élèves, comme pour les parents et les associations ;

- l'expérimentation nationale (*top-down*) prend corps si elle peut répondre à une problématique locale (ici, comment s'approprier la logique du socle, et s'inscrire dans une perspective plus large que le domaine scolaire *stricto sensu*) et si les acteurs de terrain peuvent avoir des marges substantielles pour la modifier afin de se l'approprier ;

- Le développement de ressources, d'objets partagés comme les différentes productions est essentiel pour faire vivre l'action ; on passe d'une logique d'exécution à une logique d'acteurs et de contributeurs ;

- l'expérimentation est une occasion où tous peuvent apprendre, on le voit ici avec les différents partenaires, les uns par rapport aux autres, les uns avec les autres.

CONCLUSION

L'expérimentation ainsi comprise au niveau local apparaît dans un contexte insulaire et forcément spécifique, comme un vecteur de modernisation des pratiques professionnelles et des organisations, à l'échelle d'une académie, en matière de pilotage et d'accompagnement du changement, mais aussi (et surtout) à l'échelle d'une école ou d'un établissement. Elle enclenche un processus dynamique de développement professionnel des personnels, en portant l'attention et les moyens sur les acquis des élèves, compris dans une approche beaucoup plus systémique que le système « traditionnel ». ■

Le livret de compétences expérimental (LCE) dans la circonscription de Saint-Denis 2

Proposée dans le cadre du livre vert « reconnaître la valeur de la jeunesse » et soutenue par le Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse (FEJ), l'expérimentation porte sur le livret de compétences expérimental prévu par l'article 11 de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. Dans l'académie de La Réunion le projet « LCE » concerne huit collèges dont quatre en Réseau ambition réussite (RAR devenus ÉCLAIR) et quatre en Réseau de réussite scolaire (RRS), un lycée professionnel et un lycée d'enseignement général et technologique. Trois circonscriptions sont impliquées, soit environ 2 500 jeunes élèves.

En une année d'expérimentation, les résultats sont particulièrement riches et à la hauteur d'un investissement humain conséquent en termes de coordination, d'animation, de direction. De nombreuses réunions préparatoires se sont tenues entre les différents niveaux de pilotage et un travail important de communication au travers de rencontres a été mené. Elles viennent en appui au socle commun de connaissances et de compétences, référentiel partagé par tous, enseignants, élèves, parents, et connu des partenaires, associations, communes, caisse d'allocations familiales.

Des productions sont réalisées comme un guide d'utilisation du LCE à l'usage des parents, un guide d'explicitation des compétences 6 et 7 du socle, une attestation-type, une charte graphique avec les pictogrammes des sept compétences du socle à mettre en relation avec des actions : information des parents d'élèves en réunion de rentrée, concours de pictogrammes, réunions de travail dans toutes les écoles en présence des parents et des associations, remise des portfolios et des guides d'utilisation aux enseignants. À l'initiative du recteur, une journée académique « parents » s'est tenue en novembre 2011 pour mieux faire connaître le LCE, mais aussi les compétences attendues du socle et initier les partenaires à l'écriture d'attestations à insérer dans le portfolio de l'enfant.

Voici le bilan fait par une des écoles :

Points positifs

- Les parents sont motivés. Ils reconnaissent l'intérêt de LCE pour leur enfant.
- Grâce au concours de pictogrammes, les élèves se sont appropriés le projet.
- L'organisation du portfolio en index est positive.
- Les parents ont donné leur accord pour faire le suivi des attestations dans le cadre associatif.
- Les associations périscolaires, telles que l'ARCV et Jeunesse 2000, sont favorables à l'action.
- Les liens développés avec le collège assurent une continuité pédagogique, permettant de mieux connaître le profil de l'élève.
- Les parents veulent mettre en place une amicale afin de permettre une meilleure égalité des chances (équité) et une meilleure appropriation du socle commun des connaissances et de compétences.
- Nombre d'attestations distribuées dans le cadre associatif : 66
- Nombre d'attestations distribuées dans le cadre familial : 132

Points négatifs

- Beaucoup d'enfants ne sont pas dans des structures associatives.
- Les parents ont des difficultés à remplir les attestations.
- Les associations ont aussi des difficultés pour remplir les attestations (problème de disponibilité du personnel, surcharge de travail, pas d'intérêt direct).

La dernière réunion de concertation a permis de prendre la mesure de l'attachement porté à ce projet par ses participants, et de l'effet de propagation qu'il porte.

Ainsi, deux équipes de direction de collèges non impliquées initialement étaient présentes et ont fait part de leur intérêt et de leur volonté de poursuivre la démarche au niveau sixième. Il est envisagé de toucher également les associations qui interviennent en dehors du projet éducatif global porté par la commune au besoin en impliquant la direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) ou, comme proposé par un directeur, directement les parents.

BIBLIOGRAPHIE

Blondel Michel (2011), *Du pré carré à la compétence collective*. éditions ESSEC Business school/L'Aube Villes et Territoires, 244 pages.