

Contribution sur le passage école/collège Vers des réseaux du socle.

Frédérique Cauchi-Bianchi (IA-IPR Nice)

Benoit Falaize (Université Cergy Pontoise)

Patrice Lemoine (IEN Toulon)

Alors que les concertations pour la refondation de l'école républicaine se poursuivent, peut-être pouvons-nous dire à quel point la réussite du parcours école-collège constitue un des enjeux majeurs, non seulement de l'école républicaine et du socle commun, mais plus encore de la cohésion sociale. Un des enjeux réside dans l'écart entre la volonté affichée du socle commun et la réalité des difficultés scolaires et sociales, qui se traduisent à la fois par une forte inégalité sociale devant les savoirs et les codes culturels qui en permettent l'accès, mais aussi par une faible maîtrise des compétences de fin de socle pour une large partie des élèves, parmi les plus défavorisés et les moins dotés socialement.

Les discussions du groupe « réussite scolaire » n'ont pas laissé de côté ce qui pouvait constituer une sorte de « point aveugle » des discussions, à savoir la question du passage entre le cycle 3 et le collège. Beaucoup de choses ont été dites, soit en préconisant de ne rien changer, soit au contraire en envisageant un réseau du socle, en permettant la mise en place d'un cycle 4 (CM2/5^{ème}) et d'un cycle 5 (4^{ème}/3^{ème}), avec la remise d'un diplôme national à la fin de la scolarité du socle commun. Des inquiétudes connues, et compréhensibles, ont surgi quant à la question des statuts professionnels et des faisabilités administratives et concrètes.

Or la question n'est pas de savoir comment les enseignants de l'école élémentaire et du collège *peuvent travailler ensemble*, mais bien plutôt comment les professeurs inscrits dans la logique d'un socle commun repensé *pourraient ne pas travailler ensemble*. Pour éviter l'écart considérable, dans certaines écoles, entre le contexte social des élèves et de leurs familles et le contexte scolaire fait d'attentes spécifiques, l'expérience menée pour un réseau du socle sur une circonscription de Toulon montre qu'il n'est pas besoin de changer les fonctionnements spécifiques aux deux degrés d'enseignement, ni les modalités de travail qui leur sont propres, pour changer l'esprit pédagogique d'accompagnement des élèves, et, ce faisant, permettre la réussite des élèves plus en difficultés.

Les expériences déjà menées, comme dans la circonscription de Toulon, reposent sur l'analyse des besoins, de la maternelle au collège, prenant en partie appui sur un dispositif d'évaluation de début d'année, et sur un conseil du Socle réunissant les directeurs d'écoles et les principaux de collège, dans un travail reposant sur une réflexion partagée des acteurs et sur des observations croisées de classes du 1^{er} et du 2nd degré. Dans deux des collèges impliqués, les emplois du temps des 6^{ème} ont été construits sur le modèle de l'école, à la demande des professeurs eux-mêmes, ce qui a permis d'allonger et de rendre plus souple la séance d'enseignement en passant à une heure trente, ce qui a réduit à 4 au maximum le nombre de professeurs par journée de classe, ce qui a réduit le poids des cartables, et ce qui a amélioré significativement les résultats moyens des élèves depuis déjà trois ans. Une telle évolution pourrait-elle être encouragée ailleurs ? Les conditions de réussite mériteraient-elles d'être étudiées, transposées et accompagnées dans les collèges volontaires ? Assurément, sans quoi la logique des expérimentations perdrait de son sens.

Ce type de dispositif s'accompagne d'une écoute non seulement des personnels engagés dans ce travail qui concerne l'ensemble du Socle, mais également de la parole des élèves. Et l'on peut entendre que la diversité des disciplines et des enseignants en collège est perçue positivement dès lors que la classe est un lieu d'activité de l'élève nourri de connaissances riches et assurées.

Par ailleurs des suivis d'élèves peuvent et pourraient de façon plus systématique être envisagés non seulement, là encore, de classe en classe mais aussi de cycle en cycle. La fluidité des relations qui s'instaurent pourrait permettre de faire en sorte que la prise en

compte globale de l'élève, le regard des professeurs sur ses compétences, la connaissance des professionnels sur les processus de cognition et les effets des évaluations, mais aussi les attentes et les objectifs soient partagés, soient communément fondés sur les avancées de la recherche, et soient accompagnés, favorisant ainsi un climat de sécurisation des élèves, gage d'une meilleure réussite scolaire (par la conjonction d'un quadruple ensemble de valorisation : sensibilité, disponibilité, coopération et reconnaissance).

Enfin, l'entrée dans la culture peut devenir une priorité continuée, de manière à assurer l'équité par l'Ecole en matière de fonds nécessaire à l'interprétation des implicites des textes comme des codes, et en matière de maîtrise de la langue.

Mais plus largement, il s'agira de repenser le socle en définissant ou en choisissant - à l'échelle politique - les grands éléments qui constituent des spécificités essentielles de notre culture et qui sont nécessaires à une future insertion sociale et professionnelle, éléments que chacun doit avoir travaillé de façon continue de la maternelle au baccalauréat et acquis avant de quitter le système scolaire.

Cela entraîne la nécessité de repenser et réécrire les programmes en conséquence, dans une langue commune au bloc école-collège. D'assigner un certain nombre de principes (personnalisation des parcours en termes de temps, en termes de contenu, aide aux élèves, ...) aux acteurs du système, et de confier aux acteurs de terrain, à l'échelle du bloc école-collège, la responsabilité collective d'atteindre les objectifs en s'organisant localement dans une échelle suffisamment large pour permettre les rencontres et les comparaisons sans lesquelles on peine à identifier les facteurs clés de la réussite et de l'échec.

De confier à des binômes d'inspecteurs du premier degré et du second degré (IEN et IA-IPR) la responsabilité conjointe d'accompagner, de réguler et d'évaluer le fonctionnement du système à l'échelle d'un territoire qui réunisse une circonscription et les collèges qu'elle alimente en principal ; et de certifier par un brevet du socle commun (contrat de confiance, banque de situations d'évaluation, évaluation au long cours et examen sur situations complexes en tirant 2 ou 3 situations de la banque nationale)

La formation des enseignants pourrait être engagée dans la nouvelle définition d'une culture commune, avec l'élève au cœur des investissements professionnels de l'Ecole. Il s'agirait d'une culture commune plus ambitieuse - c'est-à-dire non réductrice au plus petit dénominateur commun mais au contraire permettant le développement professionnel sur le plan scientifique et didactique - chez les enseignants comme chez les cadres, par une formation initiale et continue en partie commune assurée par les spécialistes de l'objet de formation (formation disciplinaire permettant la remédiation et l'actualisation au plan des connaissances scientifiques, mais aussi professionnelle permettant l'actualisation des connaissances dans les domaines de la cognition, de la psychologie et du développement, de la neurobiologie...), et par un questionnement partagé et la recherche en commun d'hypothèses et de projets. La formation commune des enseignants serait ici au cœur des transformations : en organisant de vrais moments de formation sur les savoirs de l'école élémentaire et du collège, sur les compétences, les évaluations, le rapport éducatif et l'attention portée aux élèves et aux enfants. Dans un cadre renouvelé, instituant des moments courts de formation (2 jours), renouvelés plusieurs fois dans une année scolaire, et portant sur des besoins repérés (sur un niveau de classe, une compétence, une école, un geste professionnel), avec le but de développer des compétences assurées d'analyses de pratiques professionnelles chez tous les enseignants.

Ainsi, une des conséquences de la concertation ouverte au mois de juillet, pourrait dès lors avoir la portée historique incomparable de mettre fin, grâce aux nombreuses expériences déjà réalisées dans les Académies, à l'échelle d'un bassin scolaire, ou sur un département, à la coupure historique de l'école française entre le primaire et le secondaire. Cet enterrement d'un héritage de l'histoire de la république aurait, en plus, la possibilité d'être faite dans le respect des statuts et des habitus professionnels, et de permettre des

évolutions choisies en fonction des besoins locaux par les professionnels reconnus, réellement, comme responsables.

Le socle commun vise à produire du commun – du lien commun et du bien commun – ce que les précisions historiques de Claude Lelièvre ont clairement mis en évidence. Produire du commun, pour tous, et pas seulement pour les plus disposés socialement, ou comme une bouée de sauvetage scolaire pour les plus démunis. Pour cela, il convient de changer les modalités éducatives, restaurer l'autorité de l'école, et mieux travailler le sens des savoirs en se réappropriant leurs vertus émancipatrices.