

CONDUIRE **UNE**
POLITIQUE
ÉDUCATIVE
AU **COLLÈGE**
EN JEUX **DE LA RÉFORME**
ET **MODALITÉS CONCRÈTES**

MIKAËLA CORDONNIER
CATHERINE FAUCHE

SOMMAIRE

7	INTRODUCTION
11	LE CONTEXTE DE REFONDATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF
15	La réflexion sur les défis de l'éducation
31	La formation de l'élève et du citoyen
37	Une réflexion incontournable sur la formation des acteurs
43	L'ambition d'une réussite éducative globale
51	LA CONDUITE LOCALE DU CHANGEMENT
55	L'inscription dans la politique de l'établissement
61	L'engagement de la direction dans la conduite du changement
69	L'aménagement d'espaces et de temps collaboratifs
75	Des démarches inventives et réflexives
83	L'ÉLÈVE AU CŒUR DU SYSTÈME ÉDUCATIF
87	Les enjeux pour le collégien
99	Une mise en œuvre cohérente des parcours de l'élève
109	LE RÔLE DES INSTANCES DE L'ÉPLE
113	Le conseil école-collège
123	Le conseil pédagogique
129	Le conseil d'administration
133	Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
137	Le conseil de la vie collégienne
143	CONCLUSION
147	BIBLIOGRAPHIE
150	SITOGRAPHIE

UNE RÉFLEXION INCONTOURNABLE SUR LA FORMATION DES ACTEURS

Certains des éléments qui précèdent ont mis en évidence l'importance de la formation des acteurs de l'éducation, face aux nouveaux défis de la société de la connaissance. Les instances européennes l'ont relevée dès le début des années 2000, et continuellement réaffirmée depuis. Pour l'OCDE, les attentes sociales et les exigences institutionnelles envers tous les acteurs de l'éducation et, en particulier les enseignants, se font plus pressantes¹ dans l'ensemble des systèmes éducatifs étudiés. La qualité de l'enseignement dispensé – et donc de ceux qui le dispensent – est désormais un enjeu décisif des politiques éducatives nationales. Chacune d'elles interroge, d'une façon qui lui est propre, ce qui la favorise, qu'il s'agisse des modes de recrutement et du statut, des principes et modalités de la formation, de l'attention portée à l'environnement de travail des enseignants.

En France, cette interrogation rencontre un écho particulier, en raison du poids persistant des inégalités dans la réussite scolaire, et des critiques suscitées par la prééminence accordée aux savoirs académiques. Pour y remédier, la loi d'orientation de 2013 opte pour une approche différente, portée par les nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ): l'article L. 721-2 du Code de l'Éducation inscrit leurs missions dans une perspective plus ouverte, qui veut mieux articuler formations initiale et continue, acquisition d'une culture professionnelle partagée et enseignements spécifiques, aspects disciplinaires et didactiques et place de la pédagogie et des sciences de l'éducation. La formation devient ainsi un levier d'action majeur, favorisant l'émergence d'une culture professionnelle commune.

LA FORMATION, UN LEVIER D'ACTION MAJEUR

L'identité professionnelle des enseignants est impactée par les mouvements d'ampleur qui affectent le système éducatif français. La massification (et l'hétérogénéité des publics scolaires), la décentralisation (et l'attention portée à l'effet-établissement et à l'effet-maître), le développement du numérique (et la question de ses usages pédagogiques), la perte de confiance en une école intégratrice et la tentation de pratiques consuméristes (dans une société libérale), la place croissante de compétences (entrevues comme des risques potentiels pour les savoirs disciplinaires) sont autant d'évolutions qui les déstabilisent. Ils ont le sentiment d'exercer un métier plus difficile qu'auparavant mais dont, paradoxalement, le prestige social leur semble dégradé.

Pour adapter le système éducatif à ces nouveaux enjeux, la loi de refondation de 2013 se donne comme objectif « d'engager fortement l'Éducation nationale dans l'accompagnement des évolutions professionnelles grâce à une formation initiale et continue de qualité ». Car « enseigner est un métier exigeant qui s'apprend » et se perfectionne tout au long de la carrière. La formation est, dès lors, pensée comme un continuum, ce que confirme le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013: « Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue »².

1 *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, rapport de l'OCDE, 2005, p. 2.

2 Arrêté du 1/07/2013, *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, BO du 25/07/2013.

S'affirme ainsi l'idée que la maîtrise des savoirs académiques – essentielle — ne saurait suffire, mais doit se combiner avec l'acquisition et le développement de savoirs professionnels variés grâce auxquels les enseignants vont pouvoir mieux prendre en compte l'origine sociale et culturelle des élèves en proposant des méthodes pédagogiques plus explicites et différenciées.

De façon plus large, ces savoirs sont également de nature à les ouvrir sur l'environnement de la classe en situant leur action dans une perspective de travail collectif (au sein de l'établissement) ou partenarial (avec les familles, les structures extérieures...).

Avec la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ), « écoles internes aux universités », la formation initiale couple haut degré d'exigences – un master professionnel est requis, avec l'admission au concours, pour exercer – et lien avec la recherche – dans le cadre des maquettes de formation élaborées par chaque université. Dans ce nouveau dispositif, des équilibres se cherchent entre les « savoirs à enseigner », qui font la part belle aux disciplines universitaires, et les « savoirs pour enseigner ». Des stages en observation – quatre à six semaines lors de la première année de master – puis en responsabilité – à mi-temps lors de la deuxième année, donc après l'obtention du concours – doivent les sensibiliser notamment aux enjeux de l'entrée des élèves dans les apprentissages, et à la prise en compte de la difficulté scolaire dans le contenu des enseignements.

« Cela suppose, d'abord, que les futurs enseignants soient dotés du bagage nécessaire pour assumer leur mission, en prenant les élèves tels qu'ils sont – un ensemble hétérogène confronté à de multiples défis qui handicapent souvent leur parcours éducatif – et non tels qu'ils sont rêvés par l'institution. Cela implique, ensuite, que les enseignants acquièrent dès leur entrée dans le métier l'aptitude et l'appétence à interroger et faire évoluer leurs pratiques pédagogiques, avec une ambition équivalente à celle qu'ils manifestent pour leur compétence disciplinaire, dans une posture d'apprentissage permanent »³.

3 Rapport n° 4075 d'information de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation, en conclusion des travaux de la mission d'information sur la formation des enseignants, 5 octobre 2016, p. 10.

La formation continue, qui devient ainsi « constitutive du métier d'enseignant »⁴, permet une prise de distance réflexive sur ce qui se passe en classe d'un point de vue disciplinaire et didactique, mais aussi et surtout pédagogique. C'est, en effet, sur ce point que les enseignants français se disent insuffisamment formés, qu'il s'agisse des contenus à enseigner ou des pratiques de classe⁵, nécessairement dépendants des contextes d'exercice.

Une analyse et un enrichissement des pratiques au contact de la recherche, par les échanges entre collègues ou l'usage des ressources disponibles, sont donc essentiels. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 le précise à la compétence 14. L'identification des besoins de formation, et l'actualisation des connaissances qui en résultent, permettent non seulement de « réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » mais aussi de « s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ». Ces pratiques gagnent à s'adosser aux travaux universitaires, nationaux et internationaux, qui permettent d'actualiser les connaissances sur des thématiques données⁶. Les ÉSPÉ contribuent également au développement et à la promotion de ces méthodes pédagogiques innovantes.

Complémentaire au développement professionnel individuel, c'est ainsi l'idée d'une culture commune à tous les professionnels qui émerge progressivement, dans un contexte encore fortement marqué par les logiques individuelles.

L'ÉMERGENCE D'UNE CULTURE PROFESSIONNELLE COMMUNE

Le primat désormais accordé à une vision globale de la formation, la réaffirmation de l'objectif d'une culture commune à tous les acteurs de l'éducation, conduit à repenser la place RÉSPÉctive des intervenants qui

4 Rapport Filâtre, p. 9.

5 DEPP, « TALIS 2013-La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays », note d'information n° 22, juin 2014.

6 C'est notamment la première recommandation de la Conférence nationale sur l'évaluation, qui indique qu'une meilleure connaissance, par les enseignants, des biais d'évaluation conduiraient à des méthodes d'évaluation plus efficaces.

gravitent dans et autour de l'école. Comme le relève M. Menard, « ce rapprochement entre des métiers ou des niveaux d'enseignement qui aujourd'hui encore s'ignorent trop largement est absolument décisif, conditionnant le succès même de la refondation de l'école dont la réussite repose sur le développement de projets transversaux et interdisciplinaires facilitant les liaisons entre les différents degrés de l'enseignement, de la maternelle au premier cycle universitaire » (rapport, p. 22).

L'annexe de la loi de 2013 évoque cette culture commune en ces termes : « Afin d'assurer au mieux leurs missions de formation initiale et continue, les [ÉSPÉ] assureront des enseignements transversaux, formeront les futurs enseignants aux outils numériques et, par la mise en pratique, sensibiliseront au travail en équipe, aux approches multidisciplinaires et aux approches avec d'autres acteurs que ceux de l'Éducation nationale ».

Le référentiel de 2013 en décline les éléments. Pour accompagner au mieux chaque élève dans la construction de son parcours de formation, les enseignants et les CPE doivent prendre en compte les concepts fondamentaux relatifs au développement de l'enfant et de l'adolescent, ainsi que ceux relatifs aux processus et mécanismes d'apprentissage. Une attention particulière doit être portée aux dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative. Différenciation pédagogique en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun, attention portée à l'intégration des compétences transversales par les élèves, développement des échanges et de la coopération entre eux, relations aux familles et aux partenaires, sont autant de compétences professionnelles attendues qui nécessitent une formation adéquate. Celle-ci est mise en œuvre, dans les ÉSPÉ, dans le cadre du « tronc commun ».

Pour F.-X. Gauthier, le passage d'une identité disciplinaire à une culture partagée est le pendant de la culture commune dispensée aux élèves : « si l'on veut que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (et non de disciplines) joue le rôle que l'on attend de lui, les professeurs doivent eux-mêmes, quelles que soient leurs disciplines, acquérir une culture générale commune qui permette un échange plus approfondi ». Il recommande que soit dispensée une formation initiale et continue à la psychologie des apprentissages, alliant apports théoriques et analyses de pratiques, ainsi qu'aux savoirs

nécessaires aux débats des nouvelles problématiques scientifiques et sociétales⁷.

Cela amène à reconsidérer les modalités de la formation continue, jugées souvent peu satisfaisantes. Dans un référé récent, la Cour des comptes suggère ainsi de ne pas la restreindre à l'accompagnement des réformes et à la préparation des concours internes mais de l'envisager comme contribuant au développement professionnel des acteurs⁸. Pour qu'elle soit davantage investie par eux, encore faut-il qu'elle réponde à leurs préoccupations, telles qu'ils les énoncent, de la place et dans le contexte d'établissement – ou de réseau – où ils se trouvent. Le rapport Filâtre (2016) souligne également l'importance de cette démarche « intégrative », qui doit « retraduire des réformes ou des évolutions pédagogiques ou éducatives à partir des activités professionnelles existantes pour en faire des éléments utiles, utilisables et acceptables pour les destinataires des formations. Et de la même manière, la diffusion de l'innovation doit prendre en compte les univers sociaux et professionnels des enseignants et autres personnels »⁹.

C'est dire combien l'émergence d'une culture professionnelle commune dépend de la capacité des acteurs institutionnels, de la recherche et de la formation, à proposer des accompagnements pertinents, au plus près du terrain. À cette fin, de nouveaux lieux et dispositifs de formation émergent dans l'objectif de développer une analyse collective de l'activité enseignante¹⁰.

UNE APPROCHE RENOUVELÉE DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE

Les évolutions récentes du système éducatif ont conduit, ces dernières années, à un intérêt nouveau pour les questions de déontologie et d'éthique des acteurs scolaires, en particulier des enseignants. Dès

7 Rapport précité, « Que doit-on apprendre à l'école ? » p. 69-70.

8 Référé n° 71653 du 30 janvier 2015 sur la formation continue des enseignants, cité par Menard M., p. 62.

9 Comité de suivi de la réforme de la formation des enseignants et des personnels d'éducation, *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie : rapport sur la formation continue*, sous la direction de Filâtre D., académie de Versailles, novembre 2016, p. 27.

10 Ria L., « Transformer les savoirs à enseigner en sources de motivation pour les élèves », Entretien avec Guyon R., *Diversité*, 2014, n° 177, pp. 9-15.

lors que les publics scolaires changent, dès lors que le statut ne suffit plus à asseoir l'autorité professorale et que le sentiment d'injustice ose se dire, dès lors que de nouveaux défis éducatifs émergent qui s'ajoutent aux tâches habituelles, ce qui était admis – ou acquis – cesse de l'être. Par ailleurs, l'école n'échappe pas à l'injonction du rendre compte – elle-même corrélée aux notions d'efficacité, d'efficience, de performance, de management –, qui s'est peu à peu déployée dans le champ de l'action publique.

En ce qu'ils rendent leurs pratiques quotidiennes plus incertaines, ces changements donnent lieu, chez les enseignants, à des doutes, voire à des « malaises » qu'analyse A. Barrère dans son dernier ouvrage¹¹.

Le référentiel des compétences professionnelles de juillet 2013 fait référence à l'éthique à deux reprises. Rappelant que professeurs et CPE sont acteurs du service public d'éducation, chargés de transmettre et de faire réSPÉcter les valeurs de la République, il précise qu'ils « agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité ».

Ces principes prennent nécessairement appui sur un cadre déontologique renvoyant, dans le référentiel, aux principes fondamentaux du système éducatif, aux lois et règlements qui gouvernent l'organisation et le fonctionnement de l'institution scolaire, aux droits et obligations des fonctionnaires ainsi qu'aux statuts qui les régissent. La responsabilité des enseignants est alors de connaître et d'appliquer ces prescriptions, auxquelles s'ajoutent l'ensemble des textes encadrant l'exercice de leur métier (programmes disciplinaires, textes relatifs au socle commun...).

Cela ne suffit cependant pas à répondre à la diversité des situations professionnelles que les acteurs scolaires rencontrent quotidiennement – notamment dans la relation aux élèves – et qui les conduisent à s'adapter, y compris en s'éloignant du prescrit. « En contexte scolaire, dans l'urgence qu'impose parfois la prise de décision, l'éthique est cet espace de réflexion, même très fugace, qu'ouvre et investit l'enseignant, le CPE ou le personnel de direction, par sa conscience et sa réflexion. Elle peut être assimilée à cette aire de questionnement et de délibération de la meilleure

conduite à adopter dans l'intérêt à long terme de l'élève »¹².

Cette référence à l'intérêt de l'élève évoque immédiatement la notion de bienveillance, qui s'est progressivement imposée dans le champ éducatif – non sans susciter quelques polémiques. Disposition favorable envers quelqu'un, elle « signifie l'adoption par les enseignants et les personnels d'éducation de postures professionnelles favorables aux apprentissages des élèves, soucieuses de penser et de travailler les obstacles susceptibles d'entraver la motivation scolaire »¹³. La bienveillance appelle considération et reconnaissance d'autrui, ce que le référentiel traduit dans les objectifs suivants : « Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés », « éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative », « se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes », « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves [...] », « contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution », ou encore « réSPÉcter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles ».

Un récent ouvrage collectif consacré à ce sujet tente de préciser les contours de cette « éthique de l'altérité »¹⁴, caractérisée par une attention plus grande aux besoins psychosociaux des élèves – appréhendés dans leur singularité – mais aussi, et surtout, par la construction d'une relation pédagogique propice à leurs apprentissages. Elle signifie que tous les élèves sont capables de progresser, à condition de leur montrer de la considération, de prendre en compte d'où ils partent – y compris pour les plus vulnérables d'entre eux – et de mettre en place des contextes d'enseignement (et d'évaluation) qui leur permettent de se mobiliser sur les tâches scolaires. L'éducateur bienveillant est celui qui veille bien à ce que les attentes soient à la fois élevées et atteignables. Croire en la

11 Barrère A., *Au cœur des malaises enseignants*, A. Colin, 2017.

12 Marsollier C., « L'éthique relationnelle : une responsabilité majeure pour l'enseignant », in *L'éthique relationnelle. Une boussole pour l'enseignant*, coll. « Maîtriser », éd. Canopé, 2016, p. 24.

13 Jellab A., « Les conditions d'une école bienveillante », *Diversité*, hors-série n° 16, novembre 2015, p. 49.

14 Moll J., « L'éthique de la relation : un pari pour l'humain », *ibid.*, p. 16.

capacité de l'enfant à y arriver, c'est lui proposer des activités qui le mettent au défi, qui lui permettent de se dépasser, de s'élever. Pour cela, il ne faut pas rester à son niveau, mais il faut mettre à sa portée : « être à la portée » est une posture de la bienveillance [...]. Ces attentes élevées sont indispensables : les élèves pauvres ne sont pas de « pauvres élèves » qui ne pourraient y souscrire ; il en va d'une posture éthique. Des attentes élevées sont bienveillantes, dans le sens où elles sont le contraire du mépris qui consisterait à dire : « ce n'est pas pour toi, tu n'as pas le niveau »¹⁵.

Il s'agit d'évacuer, par là même, la réduction de l'éthique enseignante à l'expression de « bons sentiments » dont la limite s'éprouve souvent rapidement au contact d'élèves perturbateurs. Si la qualité des interactions scolaires est essentielle, elle ne suffit cependant pas. A. Jellab relève que c'est « bien l'exigence intellectuelle combinant compréhension des difficultés cognitives et mise en activité des élèves qui doit être au centre d'une école bienveillante. Celle-ci doit amener les élèves à réfléchir, à se mettre en activité, à s'engager dans des apprentissages scolaires mais aussi à se penser comme capables de se projeter dans un avenir social et personnel »¹⁶.

Pour F. Lorcerie, c'est pour cela que « l'éthique professionnelle des enseignants est à considérer comme une composante de la compétence enseignante. Il faut donc lui faire une place en formation. Être enseignant implique d'adopter des postures et d'engager des pratiques à l'égard d'autrui qui ne sont pas forcément en place antérieurement ; et de s'y référer avec ses collègues ou ses partenaires pour ajuster les coordinations au sein des équipes ». Constatant que les enseignants s'appuient essentiellement sur leur biographie personnelle pour définir les principes éthiques qui guident leur action, elle plaide ainsi pour un « référentiel axiologique formel »¹⁷ qui aille plus loin que le référentiel des compétences professionnelles de 2013.

15 Bablet M. « Pour une école bienveillante », *Diversité*, hors-série n° 16, novembre 2015, p. 36.

16 Jellab. A., « Les conditions d'une école bienveillante », *ibid.*, p. 49.

17 Lorcerie F., « La place vacante de l'éthique professionnelle dans la formation des enseignants », *Formations, (Trans)formations : enjeux et perspectives pour l'éducation*, in *Diversité* n° 177, 2014, p. 91.

L'ENGAGEMENT DE LA DIRECTION DANS LA CONDUITE DU CHANGEMENT

L'implantation de toute réforme structurelle sur le terrain est la condition sine qua non de sa réussite. La multitude de textes réglementaires, plus ou moins contraignants juridiquement, ne suffit jamais à garantir que les changements prescrits se concrétiseront là où ils sont attendus : dans les établissements et, plus encore, dans les classes. Elle peut même apparaître comme un obstacle supplémentaire dès lors que les enseignants se sentent sommés de faire évoluer leurs pratiques sans certitude d'un bénéfice effectif pour eux-mêmes et pour les élèves. Leurs réticences au changement peuvent d'autant mieux se comprendre qu'ils y sont confrontés à chaque alternance politique, ce qui confère à toute réforme un caractère aléatoire peu compatible avec l'inscription de l'action éducative et pédagogique dans la durée.

Pourtant, les recherches récentes identifient « l'engagement des acteurs de terrain comme un facteur clé d'évolution des pratiques éducatives »¹. Parmi eux, un rôle essentiel est reconnu au chef d'établissement, dont le leadership pédagogique, « en tant que relais entre les politiques publiques et les pratiques éducatives, est un maillon essentiel de la mise en œuvre des réformes. Autrement dit, il est en quelque sorte garant du changement. Son influence s'exerce à la fois sur l'adaptation des processus scolaires et sur les cultures et comportements des personnels »². S'appuyant sur une bonne connaissance des pratiques et des ressources locales, il doit s'attacher à mettre en place des cadres et des procédures de travail rassurants pour tous. La manière dont il communique, y compris envers les partenaires, y participe également.

UN PILOTAGE PÉDAGOGIQUE INCONTOURNABLE

« Si l'on veut éviter que ces réformes ne deviennent des coquilles administratives vides ou des nœuds de conflits stériles, il est nécessaire que les équipes des établissements puissent se les approprier et puissent les mettre en perspective »³. Cela n'est évidemment pas possible sans une implication forte de l'équipe de direction qui va prendre l'initiative, donner un cap, coordonner le travail collectif et, par là même, contribuer à l'articulation entre le niveau national et le niveau local.

ARTICULER LES NIVEAUX NATIONAL ET LOCAL

Selon moi, la difficulté majeure dans l'exercice du métier de chef d'établissement réside paradoxalement dans ce qui en fait son principal attrait : la délicate mission de relier le niveau national au niveau local.

Lorsqu'il a été question, à la rentrée scolaire 2016, de mettre en place une réforme de l'ampleur de celle qui touche actuellement le collège, la méthodologie de résolution de cette équation est devenue éminemment centrale et ceux qui avaient déjà réfléchi à ces questions ont probablement débuté l'année avec une longueur d'avance sur leurs collègues. Quoi qu'il en soit, l'approche de la fin de la pause estivale n'a pas manqué de provoquer des questionnements, y compris chez les plus hardis d'entre nous.

– Comment vais-je m'y prendre pour faire accepter cette réforme à mes professeurs qui,

1 Rey O., « Le changement, c'est comment ? », *IFÉ*, n° 107, janvier 2016, p. 1.

2 Endrizzi L. et Thibert R., « Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? », *IFÉ*, n° 73, avril 2012, p. 4.

3 Intervention de Rubiello M.-F. au séminaire de pilotage pédagogique organisé par Canopé et Agrosup Dijon, 2010.

c'est certain, ne manqueront pas de me faire remarquer que ce n'est ni la première, ni la dernière, et qu'ils ont appris à prendre leurs distances avec tout ce qui vient « d'en haut » (le chef), de « très haut » (le rectorat) ou de « tout en haut » (le ministère)?

- Par quel bout commencer? Y a-t-il un sens à réSPÉcter? Y a-t-il un mode d'emploi? (le chantier est tellement vaste!)
- Combien de réunions me faudra-t-il organiser durant l'année? (les enseignants vont grogner...)
- Vais-je subir des pressions de ma hiérarchie quant à l'effectivité de la mise en place de la réforme et du réSPÉct du calendrier?
- Entre les professeurs qui sont pour et ceux qui sont « contre », cette réforme ne risque-t-elle pas de diviser mon équipe enseignante?
- Dans mon quotidien déjà très chargé, comment vais-je trouver le temps (l'énergie?) de réfléchir, sereinement si possible, à une stratégie globale de présentation et de mise en place de cette réforme?

Cette dernière question, qui semble à elle seule contenir toutes les autres, est probablement la plus intéressante, car elle renvoie de façon naturelle à la question du pilotage.

Cette notion de « pilotage », qui fait l'objet d'une littérature fort abondante et dont l'occurrence est impressionnante dans tout manuel du parfait chef d'établissement, n'est pourtant pas à considérer à la légère. En effet, pour un principal ou un proviseur, rien n'est finalement plus simple que de ne jamais piloter. Au quotidien, tout semble en effet se liguier contre lui. Il y a les soucis de vie scolaire à gérer, les tracasseries matérielles, financiers, les plannings divers à construire, les enquêtes à compléter, les mails, les coups de téléphone, les demandes de rendez-vous, les sollicitations du rectorat sur d'autres missions, etc.

Le soir, le chef d'établissement rentre chez lui, fatigué mais satisfait par la sensation du devoir accompli. Les jours passent, les semaines. Et soudain, un matin, cette question : « En quoi ai-je fait avancer mon établissement? »

Sans le vouloir, le chef d'établissement s'est peu à peu trouvé enfermé dans une zone – quelquefois peu confortable – « de confort » (le local), en oubliant pour un temps sa mission première, qui est de relier le niveau local au niveau national.

L'inconfort provoqué par ce couple diabolique local/national est d'ailleurs applicable à d'autres binômes ; on pourrait citer l'injonctif vs l'utile, le vertical vs l'horizontal, l'autonomie vs la centralisation, la tradition vs l'innovation, l'intérêt de l'élève vs l'intérêt de l'institution, etc.

Certes, la volonté d'écoute du chef d'établissement, sa capacité à résoudre rapidement les tracasseries du quotidien (voire à les éviter en les anticipant), son aptitude à bien gérer financièrement son établissement, sa disponibilité envers les familles, sa bonne connaissance des élèves, etc. vont contribuer au bon fonctionnement de l'établissement, et d'une certaine manière, constituer autant d'« occasions secondaires de pilotage ».

Il paraît néanmoins indispensable qu'à certains moments il « arrête » le temps, qu'il s'extrait physiquement de ce quotidien prenant (en s'enfermant dans son bureau ou en disparaissant dans un autre lieu) et se pose certaines questions en se remémorant ses objectifs de départ et en les y confrontant : Où en suis-je ? Mes équipes ont-elles évolué ? Les élèves y ont-ils gagné ? Quel chemin me reste-t-il à parcourir ? Comment vais-je m'y prendre ?

C'est à ce prix seulement qu'il lui devient possible de prendre le recul nécessaire pour mesurer son action et de travailler, avec son ou ses adjoint(s), à la mise en place et au suivi d'une stratégie nationale.

Piloter efficacement, articuler national et local, ne serait-ce pas finalement réaliser cette prouesse quotidienne que constitue la double tâche de diriger son établissement avec tous les aléas que cela comporte, tout en ayant une stratégie générale et en s'y référant le plus souvent possible ?

Témoignage de Laurent Houssin, Principal du collège Arthur-Rimbaud à Saint-Aubin-lès-Elbeuf, dans le département de Seine-Maritime.

La connaissance, par le chef d'établissement des enjeux de la réforme, sa capacité à les relier au contexte, notamment pédagogique, de l'établissement, sont essentielles.

La première partie le montre bien : si le chef d'établissement limite sa réflexion et son action à des considérations pragmatiques – tenant à la nécessité de

« remonter » une DHG conforme aux attentes de l'institution et peu coûteuse localement, par exemple –, il évite probablement ce qui est au cœur de la refondation de l'école : le renouvellement des pratiques pédagogiques en vue d'améliorer les apprentissages des élèves.

Une telle réserve peut néanmoins se comprendre. L'entrée récente dans la fonction, le parcours professionnel antérieur font que certains personnels de direction se sentent parfois moins légitimes que d'autres sur le terrain pédagogique. Ce peut être le cas d'anciens CPE ou professeurs du premier degré qui, n'ayant jamais eu à enseigner en collège, se sentent moins armés pour investir ce champ. De la même façon, un principal nouvellement nommé se trouve-t-il dans une position bien différente de celui qui, exerçant dans le même collège depuis plusieurs années, a su acquérir une légitimité suffisante pour aborder l'application de la réforme plus sereinement. La perception de l'établissement comme organisation humaine, susceptible d'être traversée par des tensions ou des conflits qui en impactent plus ou moins le fonctionnement, conduit aussi à une louable prudence.

D'une manière plus générale, « le chef d'établissement est appelé à tenir compte des relations informelles, des frontières symboliques et des émotions qui l'obligent à des détours tactiques s'il veut conduire sa politique de manière efficace et mettre en œuvre des réformes parfois impopulaires »⁴. Ce que les auteurs appellent également « l'agir stratégique » se distingue toutefois de l'abstention d'agir qui n'est compatible avec aucune des deux grandes missions du chef d'établissement. Porteur des finalités et des objectifs définis par le ministre, lesquels se traduisent nécessairement dans la politique éducative et pédagogique de l'établissement qu'il dirige, il lui revient d'assumer pleinement les responsabilités qui sont les siennes.

Leur exercice, en temps de réforme, exige évidemment tact et mesure. Car le chef d'établissement est au premier plan pour faciliter la réception des décisions ministérielles, rendre compréhensible ce qui paraît obscur. Dès lors, se pose à lui la seule question qui vaille vraiment : comment faire en sorte que les

changements introduits par la réforme puissent être menés dans le collège sans mettre à mal les équilibres existants, voire en les renforçant dans un sens favorable à la réussite de tous les élèves ?

La première étape est d'en avoir une connaissance exhaustive. Une lecture attentive des textes officiels s'impose – en situant bien chacun dans la hiérarchie des normes juridiques. La maîtrise de leurs dispositions constitue un atout précieux, à la fois pour anticiper l'action et éclairer les différents acteurs. Elle permettra de leur expliquer les objectifs de la réforme en les resituant dans le double cadre des évolutions globales, d'une part, de la politique d'établissement, d'autre part. Cette connaissance générale sera particulièrement utile dans les moments de débats et de controverses. Et si le principal devra parfois opérer un arbitrage entre respect des normes et réalité de son établissement, il le fera en toute connaissance de cause – et sans pour autant perdre de vue son souci de loyauté à l'égard de l'institution.

Il lui faut également se dégager des urgences quotidiennes pour indiquer les orientations et prendre les décisions favorables aux apprentissages des élèves et à l'engagement des acteurs. « Car c'est sur la clarté et la pertinence du cap qu'il se sait attendu. De ce point de vue, il exerce bien un métier singulier, qui en fait avant tout un "intellectuel de terrain" dans un contexte de plus en plus complexe »⁵. Cela rend sa formation d'autant plus nécessaire⁶.

Pour rendre les choses opérationnelles, le chef d'établissement gagne à s'appuyer sur les compétences des « conseillers techniques » qui l'entourent. S'agissant du parcours avenir, le/la conseiller/ère d'orientation psychologue contribue ainsi à l'ingénierie pédagogique en lui apportant son expertise en matière de développement psychologique de l'adolescent et ses connaissances en analyse du travail (arrêté du 1^{er} juillet 2015). Le conseiller principal d'éducation y participe par sa connaissance particulière des élèves et des familles. De la même façon, il joue un rôle essentiel dans la mise en œuvre du parcours citoyen, en complémentarité avec les enseignants et les partenaires.

4 Bastrena M., Normand R., Nouis A., *Les Pouvoirs du chef d'établissement : autorité, légitimité, leadership*, SCÉRÉN-CNDP/CRDP, Lyon, 2013, pp. 10-11.

5 Langanay J.-Y., *Le chef d'établissement pédagogue*, p. 11.

6 Lire, à ce sujet, le n° 60 de la *Revue internationale d'éducation* intitulé « Le métier de chef d'établissement », 09/2012.

Lorsque le cap est fixé, lorsque les choix sont faits – par exemple les heures d’enseignement complémentaires réparties dans la dotation horaire globale –, il faut encore s’assurer que les équipes les respectent. La chose est loin d’être acquise. Il est probable, en effet, que les professeurs réticents ou franchement hostiles à la réforme elle-même soient peu enclins à en appliquer les principes. De façon très pragmatique, le chef d’établissement peut, là aussi, être tenté de s’accommoder d’une mise en œuvre imparfaite dans la mesure où elle préserve les équilibres locaux. Une trop grande retenue, au nom de la liberté pédagogique, a pourtant des limites. Elle risque de laisser s’installer des pratiques très disparates d’un enseignant – ou d’une discipline – à l’autre. Elle place le chef d’établissement lui-même dans une situation inconfortable, dans la mesure où, ne sachant pas précisément ce qui se fait (ou pas), il ne peut orienter efficacement le travail des équipes.

Sans nier leur liberté d’action, et même en l’encourageant, le chef d’établissement doit donc assurer un rôle constant de coordination et de veille. Les échanges, formels et informels, lui permettent de mieux comprendre la façon dont les professeurs font évoluer leurs pratiques. Il contribue à la dynamique des équipes disciplinaires et pédagogiques, propice à une évolution progressive des points de vue.

Un autre aspect du pilotage pédagogique tient dans la capacité du chef d’établissement à solliciter ou optimiser l’appui des corps d’inspection, qu’il s’agisse de l’IA-IPR référent ou des IA-IPR disciplinaires. Il peut évidemment craindre que leur implication soit vécue par les enseignants comme une injonction hiérarchique au changement. C’est donc plus probablement lorsqu’ils ont quitté la phase d’inquiétude ou de récrimination pour entrer dans celle des questionnements didactiques et pédagogiques – et donc du travail de fond proprement dit – que leur intervention peut réellement faire sens.

Leur accompagnement peut revêtir deux formes. D’abord, celle des inspections individuelles qui permettent d’échanger avec les enseignants concernés, sur la mise en œuvre des nouveaux programmes et leur articulation avec les compétences du socle commun. La réunion avec l’ensemble de l’équipe disciplinaire – qui peut leur faire suite – ouvre sur des discussions plus précises. La présence du chef d’établissement est essentielle, notamment dans cette période de « rodage ». La pertinence des choix faits lors de l’élaboration de la DHG peut ainsi

être questionnée. Des besoins de formation peuvent aussi émerger. Ensuite, celle de la participation aux instances du collège, qu’il s’agisse du conseil école-collège ou du conseil pédagogique. La parole, plus institutionnelle, vient redire ce qui est attendu et pourquoi.

Ces temps ne donnent pas seulement le sentiment au chef d’établissement d’être soutenu par sa hiérarchie. Ils lui permettent, en observant les enseignants dans la classe et en les écoutant dans le cadre des réunions, de mieux saisir leurs préoccupations. Cette compréhension de ce qui se construit, de ce qui se débat, imprègne ses décisions – et sa propre façon de les expliquer.

LA PRISE EN COMPTE DES RESSOURCES ET DES PRATIQUES LOCALES

En effet, il ne suffit donc pas de dire qu’une réforme doit être appliquée – parce que le devoir d’obéissance hiérarchique lié au statut de fonctionnaire le commande – pour qu’elle le soit réellement. Des études ont montré que l’impact en est minoré par le fait que « les enseignants adoptent une stratégie de filtrage des injonctions, implicite ou non, que d’aucuns pourraient comparer à une résistance ou une force d’inertie. Les préconisations s’opposent à la force du sentiment de compétence, d’estime de soi et à la conscience que les enseignants ont de leur métier et de la manière de (bien) l’exercer »⁷. Génératrice d’inconfort, la réforme suscite logiquement des réserves.

Dans ce contexte, l’équipe de direction ne peut opérer de façon unilatérale ou brutale, c’est-à-dire sans tenir compte des inquiétudes et des réticences qui s’expriment, sous diverses formes, devant les changements d’ampleur annoncés. C’est d’autant plus vrai pour la réforme du collège dont la démarche globale a de quoi inquiéter, de façon tout à fait compréhensible, les enseignants.

La manière de conduire le changement est donc fondamentale. L’équipe de direction doit y réfléchir au préalable, puis tout au long de la mise en œuvre, en tenant continuellement compte de l’hétérogénéité

7 Feyfant A., « Transformations du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles », Lettre d’information de la Veille scientifique et technologique, IFÉ, n° 26, avril 2007, p. 2.

statutaire et professionnelle des acteurs. « Derrière l'unité de façade qui s'exprime dans des moments de tensions (annonce de réformes, grèves, rentrée scolaire), il existe beaucoup de différences culturelles et sociales dans le corps enseignant. Les professeurs tissent aussi des relations affinitaires et informelles qui déterminent leur rapport au travail et leur degré d'implication dans la dynamique de l'établissement. Ces différentes conceptions du métier, si elles paraissent, au premier abord, difficilement intégrables dans un projet commun, offrent toutefois des possibilités de mobilisation sur telle ou telle action, à condition que le chef d'établissement fasse preuve de tact dans la sollicitation des personnes au regard de leur positionnement identitaire »⁸.

Une bonne connaissance des équipes, la réalité et la qualité des échanges et des travaux menés habituellement avec elles dans un esprit d'ouverture et de confiance, sont des atouts indéniables. Une équipe de direction qui porte habituellement une parole positive et encourageante, qui a visiblement le souci d'apporter des réponses claires et concertées aux difficultés rencontrées, saura se montrer plus facilement rassurante. C'est un moment où la personnalité et les compétences relationnelles du chef d'établissement, comme de l'adjoint, comptent particulièrement. À cet égard, la route peut paraître moins difficile lorsqu'il sait sa légitimité reconnue, du fait des qualités de leadership dont il a déjà su faire preuve antérieurement. Pour celui qui vient d'arriver dans l'établissement, l'enjeu est de taille car le temps d'observation et de compréhension est plus court.

L'objectif n'est cependant pas de convaincre à tout prix tout le monde du bien-fondé de la réforme. Il est toujours bienvenu que des représentations et des points de vue différents s'affirment. Ils permettent d'interroger collectivement la place et le sens des valeurs (liberté, égalité, justice), de mettre en évidence des conceptions variées du métier d'enseignant, de laisser s'exprimer des craintes légitimes quant à son évolution. Certains enseignants font ainsi valoir que l'égalité de traitement entre élèves est mise à mal par l'injonction qui leur est faite de traiter chacun de façon particulière. Les échanges, parfois vifs – en particulier avec certains représentants syndicaux –, n'enlèvent rien aux qualités professionnelles de chacun, que le chef d'établissement doit toujours avoir à cœur de reconnaître.

Au quotidien, beaucoup passe par sa capacité à conseiller les enseignants lors d'échanges informels. Une écoute attentive des inquiétudes qu'ils expriment ou des questions qu'ils se posent lui permet de mieux comprendre les spécificités du travail enseignant et d'identifier des axes possibles d'évolution et de formation.

La réforme peut parfois réactiver des désaccords plus profonds parmi les enseignants, ou entre enseignants et direction. Des situations conflictuelles ne sont pas à exclure, liées à l'histoire récente de l'établissement, à la composition des équipes, à la façon dont la réforme impacte certains enseignants – ceux d'allemand, au moment de la disparition des classes bilangues, désormais rétablies – et à la légitime préoccupation de leurs collègues de leur apporter compréhension et solidarité –, quitte à adopter des positions plus tranchées qu'à l'ordinaire. La présence et la disponibilité du chef d'établissement, sa volonté d'apporter – en fonction de la structure pédagogique propre au collège, et en lien avec les autorités académiques et rectoriales – des solutions aux contraintes qui se font jour, son souci de l'accompagnement des personnes sont indispensables à la régulation des tensions éventuelles.

Un écueil est toujours à éviter: celui d'une dévalorisation des pratiques pédagogiques existantes. L'entrée en vigueur du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture conduit, par exemple, à s'interroger sur l'usage des compétences au collège. On le sait, les situations varient considérablement de l'un à l'autre, selon que les équipes se sont ou non emparées de la précédente version de 2006 pour modifier leurs pratiques. Et si le chef d'établissement peut s'en étonner ou le déplorer, il ne peut se contenter d'invoquer les nouveaux textes pour exiger, séance tenante, une modification immédiate de l'existant. Au contraire, il lui revient de s'appuyer sur ce qui se fait – même si cela lui paraît insuffisant – pour amener les équipes à s'aventurer plus loin. Son regard distancié, voire critique, n'est pas un frein s'il autorise plus qu'il ne condamne.

De façon générale, pour les raisons largement évoquées ci-dessus, la plupart des enseignants réagissent, en effet, de manière épidermique et peu réceptive aux injonctions descendantes et conjoncturelles. Tous ont besoin d'un accompagnement bienveillant qui s'inscrive sur le long terme. Aux inquiets, il est important de rappeler que, si la réforme appelle le changement, ce changement s'inscrit nécessairement

⁸ Bastrena M., Normand R., Nousis A., *op. cit.*, p. 38.

dans la durée. Les équipes ont besoin de savoir que ne sera pas exigé d'elles plus qu'elles ne peuvent donner. Ce n'est pas qu'une question de bien-être individuel et de sérénité collective. C'est aussi une affaire de bon sens, puisqu'il s'agit de faire progresser les élèves et, pour s'en assurer, de mettre d'abord en place des conditions favorables.

La réception de la réforme dépend donc beaucoup du leadership du chef d'établissement. « Une approche rationnelle et technique, s'appuyant sur des fonctionnalités, des dispositifs et des outils (indicateurs, protocole, circulaires, etc.) a peu de chances d'être efficace à elle seule. La transformation d'une organisation ou d'une pratique relève surtout d'une affaire humaine avec sa part de subjectivité, d'investissement de soi, d'émotions ou d'affects, de valeurs mais aussi parfois de préjugés. Les relations humaines et sociales sont un enjeu essentiel du pilotage pédagogique de l'unité éducative »⁹. Encore faut-il préciser que les qualités relationnelles du chef d'établissement ne sauraient suffire à entraîner les équipes si elles ne se doublent pas de compétences plus techniques. En période de changements, la cohérence de l'organisation interne est, en effet, essentielle.

UNE MISE EN PLACE DE CADRES ET DE PROCÉDURES DE TRAVAIL RASSURANTS

Évoquant la métaphore musicale du chef d'orchestre, courante à propos du chef d'établissement, J.-Y. Langanay relève que « sa partition fédère et synthétise la singularité de chaque pupitre et de chaque musicien, soliste et du rang. Il vise à faire travailler son ensemble en harmonie pour la plus grande satisfaction du public »¹⁰. Conscient que, dans un contexte de changement, cette harmonie est particulièrement aléatoire, il avance à pas fermes mais mesurés. Il veille à poser les cadres et procédures qui vont sécuriser, non seulement les acteurs eux-mêmes mais aussi les processus à l'œuvre. L'ordre et la stabilité facilitent le changement – à condition de ne pas basculer dans un excès de contrôle.

Ces cadres peuvent revêtir différentes formes.

Calendrier

Un calendrier prévisionnel des temps de travail, connu de tous et qui tient compte des autres échéances obligatoires. Il s'agit d'éviter à tout prix la fatigue collective. Cette planification s'appuie assez naturellement sur les « temps forts » de l'année : conseils d'enseignement de la rentrée, réunions préalables à l'élaboration de la dotation horaire globale (janvier), conseils d'enseignement de juin, assemblées plénières ou groupes de travail qui clôturent la fin de l'année et préparent l'année suivante (début juillet). Si le planning peut être modifié dans l'année – pour tenir compte d'impératifs nouveaux –, il n'est jamais remis en cause dans son principe même.

Réunions

Des réunions de travail organisées et menées : la fixation d'un ordre du jour précis et préalablement communiqué aux participants, la possibilité qui leur est donnée de faire part de leurs questions avant la tenue de la réunion, la désignation d'un secrétaire de séance en début de réunion, l'annonce d'une durée maximale, et raisonnable, évitent tout sentiment d'improvisation – toujours préjudiciable à la mobilisation des acteurs. Pour inscrire le travail dans la durée, il est utile de fixer, en fin de réunion, la date de la prochaine.

Chef d'établissement et adjoint ont intérêt à dégager un temps commun, quelques jours avant la réunion, pour échanger en profondeur sur les points qui y seront abordés. Un dialogue ouvert entre eux – admettant donc la contradiction – permet de s'assurer que ce qui est mis à l'ordre du jour correspond à des besoins qui se sont exprimés, de façon plus ou moins formelle, du côté des enseignants et sur lesquels ils seront donc prêts à échanger.

Lors de ces réunions de travail, les équipes pédagogiques et éducatives ont besoin de poser des questions et d'échanger sur les difficultés rencontrées, en toute confiance. Il doit être clair pour le chef d'établissement qu'aucune intervention ne peut être a priori considérée comme irrecevable. Le degré d'appropriation des textes entourant la réforme étant nécessairement variable, il lui revient de veiller à ce qu'une écoute rÉSPÉctueuse soit la règle.

La difficulté principale est sans doute de faire en sorte que les points de vue sur la réforme ne rendent pas impossible l'entrée dans le travail de fond. Cela est facilité par une parole éthique et une organisation rigoureuse.

9 Muller F., Normand R., *École : la grande transformation ? Les clés de la réussite*, pp. 22-23.

10 *Op. cit.*, p. 17.

Décisions

Des décisions dont la mise en œuvre est assurée : il est important d'éviter le sentiment de « tourner en rond » ou de « faire du sur-place », souvent lié à la redondance des mêmes questions lors de réunions successives. Certaines, moins complexes, doivent donner lieu à des décisions rapides. C'est, par exemple, le cas de la mise en place des brevets blancs, dont l'organisation doit être revue pour s'adapter au nouveau DNB. Une réunion préalable avec les professeurs qui vont établir les sujets et les corriger est indispensable. Elle permettra ensuite d'informer les élèves et les familles dans un délai raisonnable. D'autres nécessiteront un travail plus en profondeur, appelant la réunion du conseil pédagogique ou la constitution de groupes de travail.

Outils de suivi

La création d'outils de suivi des actions menées. Même s'ils ne donnent qu'imparfaitement à voir ce qui se construit – et notamment la richesse des échanges entre les acteurs –, ils contribuent à inscrire ces actions dans une réalité tangible, mesurable et modifiable.

Traces écrites

Des traces écrites (sous forme de comptes rendus, de fiches outils...). Cette formalisation, qui n'est pas toujours habituelle, permet de garder en mémoire le déroulé des échanges, les propositions qui ont été retenues, celles qui ont été écartées, les éclaircissements à apporter. Elles participent de la construction d'une « intelligence collective ». Les modalités de leur diffusion, de leur(s) modification(s) éventuelle(s) et de leur conservation sont donc essentielles.

Conditions de travail

Des conditions de travail préservées. L'équipe de direction doit, dans la mesure du possible, faire en sorte que la mise en œuvre de la réforme ne vienne pas détériorer l'existant. Ce n'est pas toujours possible, lorsqu'il s'agit – par exemple – de fermer un poste d'allemand en raison du trop faible nombre d'heures de cours dispensées. Malgré les efforts déployés pour éviter cette situation, l'enseignant concerné en gardera évidemment un goût amer – et les autres collègues avec lui. En dehors de ces situations, qui peuvent générer un sentiment de frustration, le chef d'établissement doit se montrer à l'écoute et facilitant.

« Toutes ces dimensions sociotechniques contiennent l'action et réduisent la complexité, aident les acteurs

à se situer dans le travail collectif engagé. En somme, ces supports formels associant technique et communication rendent possible l'expression de tous et placent les acteurs en réseau. Toutefois les intermédiaires formels – salles, plannings, comptes rendus, techniques, technique de gestion, etc. – ne gommeront jamais les incertitudes et la part d'informel inhérente à toute organisation humaine »¹¹.

Mise en œuvre

Une mise en œuvre effective des instances réglementaires. Sans entrer dans le détail, qui sera abordé dans la dernière partie, les instances garantissent lisibilité et cohérence dans la mise en œuvre de la réforme. Elles permettent d'identifier, à partir des leviers les plus pertinents, les axes de travail prioritaires, en précisant ce qui va relever du pilotage de l'équipe de direction, d'une part, de la réflexion et de l'innovation pédagogiques des enseignants, d'autre part. Elles assurent que ce qui se propose et se valide collectivement est effectivement mis en œuvre. Il est donc indispensable qu'elles soient sollicitées de façon régulière et pertinente, à des moments et selon des modalités adaptées.

UNE COMMUNICATION CONSTANTE EN DIRECTION DES PARTENAIRES

La réussite d'une réforme repose pour une part non négligeable sur la qualité de l'information et de la communication. Le chef d'établissement doit prendre en compte une multiplicité d'acteurs, qui portent sur la réforme un regard plus ou moins averti. Il lui appartient de veiller à ce que chacun d'entre eux en ait une réelle compréhension. Son discours gagne à être ouvert et clair.

La communication ne laisse que peu de place à l'improvisation. Si tous les mots ne sauraient évidemment être soupesés, l'orientation générale du discours doit être réfléchi. Le chef d'établissement doit savoir adapter son message à ses interlocuteurs, penser les moments et les modalités d'une communication qui

11 Dans ce sens, Blanquart F. et Walkowiack C. distinguent, à propos de la mise en œuvre du socle commun, entre la validation certificative des compétences – qui relève de la direction – et les problématiques pédagogiques – prise en charge des difficultés des élèves, différenciation pédagogique, croisement des regards disciplinaires autour de compétences communes – sur lesquels les enseignants ont à concentrer leurs efforts, *Réussir l'école du socle en faisant dialoguer et coopérer les disciplines*, p. 22.

associe transmission institutionnelle d'informations et échanges variés et fructueux.

Les parents d'élèves

Une présentation des aspects essentiels de la réforme est d'abord indispensable en direction des parents d'élèves. Elle l'est d'autant plus que beaucoup ne se font une idée de la réforme qu'au travers de ce qu'en disent les médias. Les contestations qui s'y expriment sur tel ou tel de ses aspects provoquent des inquiétudes qu'il s'agit d'écouter et de dissiper, en apportant les éclaircissements nécessaires – lorsqu'ils sont possibles. Il est ainsi important de dire que les enseignements complémentaires ne sont pas des temps récréatifs mais qu'ils participent pleinement à l'acquisition de connaissances et de compétences.

Cette communication se fait à différents moments :

- lors de la rentrée de chaque niveau de classe, par des apports adaptés (dans la forme et dans le contenu) sur l'accompagnement personnalisé, les EPI ou le nouveau DNB. De façon complémentaire, ces informations peuvent être diffusées et actualisées via l'environnement numérique de travail ;
- lors de réunions spécifiques, comme la présentation de l'année de troisième aux élèves et parents d'élèves concernés ou lors de la première rencontre parents-professeurs (qui a souvent lieu en octobre). Le discours est alors plus ciblé et plus précis. La remise du premier bilan périodique (après les conseils de classe de début décembre) permet ainsi d'évoquer plus précisément le contenu des enseignements complémentaires, les actions menées dans le cadre des différents parcours ;
- lors des séances de la commission permanente ou du conseil d'administration. Elles permettent d'informer les représentants de parents d'élèves et de répondre à leurs questionnements éventuels sur les nouveaux programmes, les enseignements complémentaires, les parcours, mais aussi l'équipement en nouveaux manuels scolaires. Surtout, elles les associent directement aux décisions importantes, notamment au moment de la DHG – s'agissant, par exemple, de la répartition des enseignements complémentaires sur les différents niveaux de classe.

Des temps plus spécifiques peuvent aussi permettre de présenter les choix de l'établissement, comme le moment d'inscription d'un nouvel élève auquel est explicité son emploi du temps (et, ainsi, le fonctionnement de l'accompagnement personnalisé ou des EPI s'ils y apparaissent).

Les élèves

L'information des élèves, en particulier ceux de troisième qui se voient appliquer les nouvelles modalités du DNB, est aussi à réfléchir. Les professeurs principaux jouent ici un rôle essentiel puisqu'il leur revient de présenter les enjeux de cette année en termes scolaires et d'orientation. Leur rôle n'est cependant pas exclusif. D'autres acteurs peuvent expliciter les parcours (CPE, COP, infirmière scolaire, professeur-documentaliste...).

La précision et la cohérence des interventions sont essentielles pour permettre aux élèves d'investir les actions et de s'approprier les outils qui leur seront proposés. Il est ainsi important de leur signaler que les expériences vécues en dehors de l'établissement constituent un élément à part entière de leur parcours. L'information peut alors se doubler d'une formation à l'application nationale Folios qui leur permettra de garder trace de ces expériences, d'en mesurer la richesse et de prendre conscience des compétences acquises.

Il convient donc de préciser toute l'importance qu'il y a à envisager la transmission des informations comme permettant, en retour, une écoute et une prise en compte des besoins et des propositions des représentants des parents comme des élèves. Informés des principes et des objectifs du parcours avenir, les premiers peuvent non seulement les diffuser aux autres parents, mais également s'y impliquer (en présentant, par exemple, leur métier dans le cadre d'un forum *in situ*).

Les partenaires extérieurs

L'information des partenaires extérieurs (entreprises, associations, collectivités territoriales, représentants du monde économique et professionnel...) doit leur permettre de savoir en quoi leur intervention contribue à l'ouverture culturelle des élèves.

LE CONSEIL ÉCOLE-COLLÈGE

OU COMMENT CRÉER LES CONDITIONS D'UNE RÉELLE CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES SOCIALISÉS DANS LE CYCLE 3

Assurer la continuité des apprentissages tout au long de la scolarité constitue un enjeu majeur de réussite des élèves. Si cette question est récurrente¹, elle est devenue, avec la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, un objectif essentiel qui s'appuie sur la création d'une nouvelle instance : le conseil école-collège (CEC).

L'article 57 de la loi a introduit dans le Code de l'éducation² la création du CEC dans chaque secteur de recrutement d'un collège. Mis en place progressivement lors de l'année scolaire 2013-2014, les CEC ont vocation à proposer des programmes d'actions permettant d'assurer une continuité difficile à construire sur le terrain. Leur mission est ainsi de « proposer aux équipes du collège et des écoles de son secteur des actions de coopération et d'échange, des enseignements et des projets pédagogiques communs destinés à favoriser l'acquisition par les élèves du socle commun »³. De 2013 à 2016, les CEC se sont créés et ont fonctionné en prenant appui sur les anciens cycles et programmes. Les nouveaux programmes, associés à la redéfinition des cycles, inscrivent désormais la continuité dans l'organisation même de la scolarité.

AUX ORIGINES DU CEC

Un objectif ancien : assurer la continuité à travers la liaison école-collège

L'idée de continuité émerge avec la loi du 11 juillet 1975 instaurant le collège unique⁴. Elle se décline alors en termes de liaison⁵ et est notamment reprise par les commissions d'harmonisation sur le thème spécifique de l'évaluation⁶. Cette ambition s'étend à la continuité éducative dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989⁷ et a depuis été constamment réaffirmée dans les textes de loi et les circulaires de rentrée. Si le CEC est une instance nouvelle, son objectif n'est donc pas une nouveauté. Conçu comme le moyen légal d'assurer la liaison école-collège, il ne fait finalement qu'offrir « le cadre qui manquait aux relations institutionnelles entre le collège et l'ensemble des écoles d'origine »⁸.

La continuité a donc d'abord été pensée en termes de liaison, destinée à limiter les potentiels dégâts et dangers, pour l'élève-enfant, du changement de lieu et de cycle. Ce passage est traditionnellement perçu comme difficile, pour les élèves mais aussi pour les enseignants : ceux du premier degré quittent des enfants qu'ils connaissent, tandis que ceux du second degré s'apprêtent à accueillir des élèves inconnus. Pour pallier cette difficulté, la liaison a pris corps

1 Selon Claude Lelièvre, « la question du hiatus entre la fin des classes élémentaires et le début du collège date d'un demi-siècle et commence dès les premières années de la V^e République », p. 11, in Demarcy D. et Zakhartchouk J.-M., *Réussir le passage de l'école au collège*, CRDP de l'académie d'Amiens, 2007, « La continuité, enfin? », p. 11-14.

2 Article L 401-4.

3 « La refondation de l'école fait sa rentrée. », p. 8.

4 « Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire », art. 4 de la loi n° 75-620, dite loi Haby.

5 Circulaire n° 77-100 du 16/03/1977, explicitement intitulée « Liaison entre école et collège » (cours moyen deuxième année – sixième).

6 La note de service n° 82-381 du 07/09/1982 précise notamment les objectifs de la commission d'harmonisation.

7 « Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité », art. 4 de la loi n° 89-486 du 10/07/1989.

8 Langlace C., « Bientôt le conseil écoles-collège », p. 49, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 515, septembre-octobre 2014, p. 49-50.

dans les commissions de liaison CM2-6^e, au cours desquelles s'échangent des informations (scolaires, mais aussi plus personnelles) sur les élèves, et plus particulièrement sur ceux qui rencontrent des difficultés. Elle a également été pensée en termes de tentative de rattrapage des compétences non maîtrisées à l'issue de la scolarité dans le premier degré. Plusieurs dispositifs sont ainsi devenus emblématiques de la liaison, comme les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) passerelles ou les stages de remise à niveau proposés en période de vacances scolaires avant l'entrée en sixième⁹. La liaison, dans ce cadre, peut être comparée à un pont à franchir, avec pour objectif de fournir à ceux qui en ont besoin les accompagnements nécessaires pour arriver dans les meilleures conditions possible « de l'autre côté ».

Un précurseur : l'éducation prioritaire

C'est au sein de l'éducation prioritaire que les expériences de liaison se sont avérées les plus précoces et les plus poussées. Les projets communs initiés au sein du Comité exécutif (première instance de pilotage interdégréés) entre les collèges et les écoles des zones d'éducation prioritaires (les ZEP, puis des REP, des RAR et des RRS)¹⁰ ont permis le développement d'habitudes de travail entre les premier et second degrés qui préfigurent dans une large mesure ce qui peut se faire au sein du CEC, sous réserve d'un élargissement de ses perspectives. Car, comme le souligne le rapport n° 2014-026 consacré à la mise en place des conseils école-collège, « la difficulté scolaire est [...] à la fois un moteur et un risque pour la mise en place des CEC : les CEC pourront s'appuyer sur l'héritage de la liaison école-collège et l'expérience de l'éducation prioritaire, mais ils doivent aller au-delà pour penser véritablement la scolarité du socle commun »¹¹.

L'éducation prioritaire a aujourd'hui dépassé ce risque. La continuité pédagogique et le suivi des élèves

constituent des priorités et des objectifs inscrits dans les projets de réseau et sont explicitement inscrits dans le référentiel qui lui est consacré¹². L'instance privilégiée pour y travailler est le conseil école-collège.

Des enjeux qui se généralisent

La circulaire d'août 2011 consacrée à la continuité pédagogique¹³ constitue un tournant pour la liaison école-collège, dont les objectifs se généralisent : elle devient dès lors « l'un des moyens de mettre en œuvre l'école du socle commun » et a pour vocation suprême d'assurer la continuité des apprentissages et la fluidité des parcours. La difficulté scolaire et ses palliatifs (PPRE, stages de remise à niveau) sont désormais conçus sous l'angle de la personnalisation des parcours, qui est elle aussi envisagée comme le moyen de construire l'école du socle dans la circulaire de rentrée de 2012. Ces deux éléments conjugués tendent à généraliser les objectifs de la liaison à l'ensemble des élèves et non plus à ceux qui sont en difficulté scolaire. Le CEC qui naît officiellement l'année suivante a néanmoins hérité de cette hésitation récurrente entre le tout et l'une de ses parties.

LE CEC : DES OBJECTIFS ET UN CADRE SOUPLES

Des objectifs clairs ?

Tous les élèves vs les élèves en difficulté ?

S'il a une histoire et des objectifs anciens (maîtrise du socle, liaison), le CEC n'en est pas moins une instance récente qui doit clarifier ses cibles et ses objectifs pour devenir légitime. Les textes présentent en effet une première ambiguïté : la notice du texte n° 2013-686 stipule que le CEC est instauré « au profit notamment des élèves les plus fragiles ». La fiche repère n° 4 de la DGESCO de juin 2014 indique quant à elle que « le conseil école-collège concerne tous les élèves [et qu']il n'est pas seulement le lieu du traitement de la difficulté scolaire »¹⁴. L'objectif de continuité qui est le sien rend néanmoins le débat assez stérile : la continuité concerne de façon objective tous les élèves, qu'ils soient ou non en difficulté scolaire.

9 Ces stages ont été initiés en 2008 par Xavier Darcos, alors ministre de l'Éducation nationale, pour les élèves présentant des difficultés en français et en mathématiques en fin d'école primaire.

10 Les acronymes relatifs à l'éducation prioritaire évoluent régulièrement : réseau d'éducation prioritaire (REP) en 1997, réseau ambition réussite (RAR) et réseau de réussite scolaire (RRS) en 2006. On parlera à partir de 2010 d'établissement CLAIR puis ÉCLAIR (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et, à partir de 2015, de REP et REP+ (réseau d'éducation prioritaire).

11 *La mise en place des conseils école-collège*, rapport conjoint IGEN/IGAENR n° 2014-026, mai 2014, p. 11-12.

12 *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*, MEN, janvier 2014.

13 Circulaire n° 2011-126 du 26/08/2011.

14 *Fiches repères pour la mise en œuvre du conseil école-collège*, MENESR/DGESCO, juin 2014, sur le site eduscol.education.fr

Continuité pédagogique vs continuité éducative?

L'objet de la continuité pose davantage question et mérite d'être interrogé dans la mesure où il impacte nécessairement les travaux du CEC. Là encore, les textes entretiennent une ambiguïté récurrente entre le versant pédagogique et le versant éducatif des objectifs du CEC. La notice évoquée précédemment indique ainsi que le CEC vise à « renforcer la continuité pédagogique entre les deux degrés », tandis que l'article D. 401-1 du même texte stipule qu'il doit « contribuer à améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège ». La saisine de l'une ou l'autre de ces assertions peut avoir des conséquences importantes non seulement sur la façon d'envisager le CEC mais aussi sur sa composition, ses objectifs et ses actions. Une clarification du rôle de cette instance est donc un préalable indispensable.

Si l'école est un lieu d'apprentissage et de transmission, elle est aussi un lieu dans lequel évoluent des adultes et des élèves en interaction. Les apprentissages y sont donc socialisés car contextualisés et fondés sur les relations complexes qui existent dans les organisations éducatives. Concevoir la continuité pédagogique en dehors de ce contexte – et alors même que l'on sait que le changement de lieu, associé à tous les changements qu'il induit, est une source de discontinuité et de vulnérabilisation scolaire – semble de ce fait difficile à envisager. Le CEC, dans ce cadre, est l'instance qui va permettre d'envisager les conditions d'une réelle continuité des « apprentissages socialisés », c'est-à-dire des apprentissages de l'enfant (en tant qu'être pensant et être social) en lien avec l'environnement dans lequel il évolue¹⁵.

Continuité vs liaison?

Les jours de la liaison sont-ils comptés?¹⁶ La continuité constitue une version extensive de la liaison, basée essentiellement sur des dispositifs spécifiques qui ont néanmoins montré leur intérêt pour les élèves et les équipes. Si elle a vocation à l'intégrer, elle vise surtout à instaurer une cohérence non pas entre l'école et le collège mais de l'école au collège,

notamment à travers le nouveau cycle central de consolidation qui s'étend du CM1 à la classe de sixième, de façon à « permettre une transition plus sereine et mieux organisée »¹⁷, grâce à ce cadre institutionnel nouveau et contraignant qu'est le CEC. En positionnant le nouveau cycle sur les deux degrés, le législateur donne ainsi un coup de pouce supplémentaire à la continuité en dissociant la rupture des apprentissages de celle du changement de lieu.

Un pilotage et une composition facilitants

La composition même du CEC vise à assurer la continuité dans la mesure où elle met en présence des spécialistes des premier et second degrés.

Le CEC repose sur un pilotage bi-céphale assuré conjointement par le principal du collège ou son adjoint et par l'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré ou son représentant¹⁸. À leurs côtés siègent, à parts égales, des représentants des écoles et du collège respectivement issus du conseil des maîtres et proposés par le conseil pédagogique. Si les représentants des écoles sont des enseignants, le choix est plus large pour le second degré, dans la mesure où le conseil pédagogique se compose de personnels plus variés. La présence du CPE du collège dans le CEC paraît incontournable, au même titre que celle des enseignants, puisque le CEC vise la continuité des apprentissages socialisés. L'expertise de ce professionnel en matière de socialisation et de climat scolaire ne peut qu'encourager la prise en compte de la contextualisation des apprentissages par le CEC.

De toute évidence, la composition du CEC déterminera en grande partie les actions qu'il sera amené à programmer. Si ses membres (en dehors des pilotes) ne sont que des enseignants, seule la continuité pédagogique sera considérée. Or, si la continuité pédagogique est bien l'une des composantes de la continuité, elle n'est pas suffisante.

Des commissions chargées de la mise en œuvre des actions

Le CEC doit s'assurer de la mise en œuvre et de la réalisation concrètes sur le terrain de son programme d'actions. Cette mission incombe à des commissions,

15 La notion d'« apprentissage socialisé » est à relier à la théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura (mais sans en être issue), selon laquelle les acquisitions se font sous l'effet de l'environnement social et non par simple conditionnement.

16 Pour reprendre les propos de Benjamin Paul, selon lequel « désormais, la liaison va s'éteindre (ses jours sont comptés) », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 515, septembre-octobre 2014, « La liaison n'est qu'une étape », p. 51-52.

17 « La refondation de l'école fait sa rentrée », p. 8.

18 Décret n° 2013-683 du 24/07/2013 définissant la composition et les modalités de fonctionnement du conseil école-collège. À noter que l'IEN prend souvent appui sur les conseillers pédagogiques.

issues du CEC, au sujet desquelles aucune directive précise n'est donnée par le législateur. Le CEC dispose donc d'une grande latitude à la fois sur le nombre et la composition de ces commissions. Leur multiplication ou la présence répétée d'un même membre dans plusieurs d'entre elles présente cependant un risque. En d'autres termes, la liberté qu'offrent les textes en la matière peut très vite s'avérer contre-productive si les conditions de la continuité ne sont pas anticipées.

COMMENT FAIRE CONCRÈTEMENT ?

Si la mise en place du CEC peut se décréter, son activation effective repose sur la volonté de ses pilotes qui ont à susciter l'envie, et de ses membres qui ont à se saisir de ce nouveau moyen d'action au service de la réussite des élèves.

Un préalable : se côtoyer pour se connaître et se comprendre

Travailler ensemble, entre professionnels des premier et second degrés, n'est pas inné. Fonctionnant et étant organisés selon des logiques relativement différentes, ils se côtoient sans se connaître réellement ou suffisamment depuis la mise en place de la liaison école-collège. Avec le CEC, les interactions deviennent une nécessité qui doit permettre d'atteindre l'objectif de continuité. Il importe donc, au préalable, de tenter de se comprendre pour mieux appréhender les pratiques RÉSPÉCTIVES des enseignants lorsqu'ils sont face aux élèves.

L'immersion des professeurs du collège dans l'école, de même que celle des enseignants du premier degré dans le collège, ont intérêt à être organisées très tôt dans l'année par les pilotes et systématisées ensuite. L'observation des pratiques de chacun est la meilleure entrée en matière puisqu'elle va permettre d'identifier les convergences dans les façons de procéder et de pointer les divergences qui peuvent être sources de discontinuité dans les apprentissages. S'agissant des enseignants de CM2 et de sixième, cette immersion sera d'ailleurs d'autant plus efficace qu'elle s'étendra également aux autres niveaux, l'important étant de repérer ce qui favorise et ce qui freine la continuité.

La collaboration entre degrés doit se fonder sur cette connaissance réciproque, fruit de l'observation in situ. Elle pourra ensuite évoluer vers une participation conjointe, dans le cadre de cours à deux voix ou d'échanges entre professeurs des premier et second degrés.

Dépasser les difficultés

Instaurer la continuité implique d'identifier ce qui peut la freiner ou la remettre en cause, puis d'œuvrer au dépassement des difficultés dans l'intérêt des élèves.

La première difficulté, qui est sans doute l'une des plus prégnantes, est d'ordre culturel. La continuité implique en effet le rapprochement de deux cultures différentes, sans volonté que l'une prenne le pas sur l'autre, bien au contraire : « le conseil école-collège peut contribuer à rapprocher les deux cultures, à condition de prendre en compte les différences pour trouver comment les dépasser »¹⁹. Les différences constituent une richesse qu'il s'agit de reconnaître afin d'envisager sereinement un travail commun. L'enjeu du CEC est de déboucher sur une culture professionnelle commune et une harmonisation des pratiques.

Lever les difficultés organisationnelles constitue un autre enjeu et une condition de mise en œuvre du CEC. Les services des enseignants des premier et second degrés sont organisés différemment, et le nombre d'heures passées devant les élèves varie d'un degré à l'autre. Si cela se traduit par des journées types assez similaires dans le premier degré, le découpage des journées est beaucoup plus fluctuant au collège et impose des contraintes tout aussi importantes lorsqu'il s'agit de trouver le temps de se réunir et de se concerter. Charge aux pilotes, encore une fois, d'aménager dans les emplois du temps de chacun, non seulement des moments de rencontre et d'échanges interindividuels, mais aussi des temps de concertation et de réunion pour le CEC ou ses commissions, en s'assurant que leurs membres pourront y participer. Charge à eux, également, de proposer une véritable animation de ces réunions, de façon à susciter suffisamment d'intérêt : le temps supplémentaire passé en immersion ou en réunion doit être considéré comme un temps utile et nécessaire à l'instauration de la continuité pédagogique et éducative.

Les considérations matérielles constituent indéniablement une limite au travail en commun. Car se réunir implique de se déplacer, ce qui pose la question de la prise en charge financière des déplacements ou encore de la rémunération des temps de concertation. Si rien n'est officiellement prévu en la matière,

¹⁹ Rapport n° 2014-026, op. cit., p. 36.

la multiplication des échanges, si elle présente un intérêt, se heurte évidemment à des limites. La proximité géographique des écoles et de leur collège de recrutement constitue un avantage certain. Par ailleurs, il faut veiller à organiser les réunions de façon équitable entre les écoles et le collège.

Prendre conscience des difficultés inhérentes à l'instauration de la continuité est une étape indispensable. Si toutes ne peuvent être levées avec la seule bonne volonté des uns et des autres²⁰, les prendre en compte pour avancer permet d'instaurer un climat de confiance et de lever les inquiétudes légitimes des personnels engagés dans la démarche.

Adopter une démarche de projet

L'enjeu du CEC est de réussir à « passer de la découverte mutuelle à la mise en place d'une véritable continuité pédagogique »²¹ et éducative. Définir une méthode de travail est un prérequis indispensable à la coconstruction de cette continuité qui a tout intérêt à être pensée en termes de didactique²²: les actions ponctuelles, si elles présentent indéniablement un intérêt, relèvent davantage de la liaison que de la continuité.

Un diagnostic commun à partir d'évaluations partagées

Élaborer un projet impose de passer par différentes étapes. La première – le diagnostic – se doit d'être partagée entre les écoles et leur collège de recrutement: elle consiste à identifier et analyser les difficultés rencontrées localement par les élèves, de façon à envisager des solutions efficaces. La compulsions des indicateurs disponibles pour chaque établissement scolaire, associée à une analyse des évaluations des élèves, constituent une base de travail et de réflexion incontournables, auxquelles chacun des membres du CEC peut contribuer. Conjugué aux pratiques d'immersion sur le terrain, ce travail préparatoire a

vocation à être discuté lors des réunions du CEC ou à être pris en charge par l'une de ses commissions. Cette étape représente un investissement important de la part des membres du CEC, notamment en temps, et ne saurait être simplement dévolue à ses pilotes. La contribution de tous au diagnostic est un gage de la mobilisation ultérieure du CEC sur l'objectif de continuité.

L'identification d'objectifs prioritaires

Du diagnostic partagé vont émerger des questionnements et des hypothèses de travail qui seront ensuite débattues au sein du CEC. Des débats engagés émergeront des objectifs prioritaires à atteindre, qui doivent être cohérents à la fois avec les projets d'école et le projet d'établissement, sans pour autant en être la seule transposition. Cette étape est de nature à identifier des priorités communes aux deux degrés et à engendrer ainsi un nouveau regard sur les projets d'école et d'établissement. Sans aller jusqu'à la nécessité d'une refonte de ces projets, le CEC peut être amené à redéfinir ou à préciser certains de leurs objectifs, de façon à y inscrire explicitement la continuité ou à la permettre.

La définition d'un plan d'action à cohérences multiples

Le CEC a pour mission d'élaborer un programme d'action issu d'un diagnostic partagé et fondé sur des objectifs à atteindre, dans le but de créer les conditions de la continuité des apprentissages socialisés. Ce plan d'action, pour être efficace, doit être à cohérences multiples: ses actions doivent être cohérentes entre elles, cohérentes avec les projets d'écoles et d'établissement, mais aussi en phase, le cas échéant, avec le projet éducatif de territoire (PEDT). Ces cohérences ne peuvent s'établir que si le CEC s'en donne le temps et les moyens. Son œuvre est de longue haleine, et il serait illusoire de penser qu'elle peut se réaliser sans avoir franchi les différentes étapes décrites précédemment. Ces phases sont indispensables à deux égards: d'abord parce que l'investissement des membres du CEC dans chacune d'elles est un gage de leur mobilisation future sur la continuité, ensuite parce que le sens des travaux du CEC ne peut émerger sans en passer par elles.

20 Il existe également des difficultés juridiques: dans l'état actuel des textes, il n'est pas prévu (excepté dans des cas très spécifiques qui n'entrent pas dans le cadre de la continuité) qu'un enseignant du premier degré puisse intervenir seul devant des collégiens et inversement, y compris si l'échange a lieu de façon simultanée. La question de la responsabilité se heurte à la frontière entre le premier et le second degré.

21 Rapport n° 2014-026, *op. cit.*, p. 33.

22 Cf. le travail mené dans l'académie de Versailles et retracé dans l'ouvrage de Demarcy D. et Zakhartchouk J.-F., *Réussir le passage de l'école au collège*, *op. cit.*, « Élaborer ensemble des projets », p. 225-229.

Harmoniser les pratiques pédagogiques et éducatives

Fournir des repères aux élèves

Au-delà des objectifs prioritaires définis par le CEC sur la base d'un diagnostic local partagé, le CEC doit s'efforcer d'assurer la continuité des apprentissages. Cela passe essentiellement par une harmonisation des pratiques pédagogiques et éducatives interdégradés. La fluidité du parcours scolaire de l'élève est une condition de sa réussite, étant admis que les ruptures ou les différences, d'un lieu et d'un enseignant à l'autre, sont de nature à engendrer des discontinuités et des difficultés.

D'une façon générale, la continuité repose sur le fait de fournir aux élèves les mêmes codes et les mêmes repères, que ce soit en matière d'apprentissage, d'évaluation ou encore de vivre ensemble. Son instauration nécessite que les personnels au contact des élèves non seulement observent leurs pratiques RÉSPÉctives mais portent aussi sur elles un regard critique, pour faire émerger des caractéristiques communes qui constitueront ensuite la base de leur travail. De cet effort nécessaire dépendent la mise en œuvre et la réussite de la continuité. En appréhendant les élèves de la même façon et en ayant les mêmes attentes envers eux, on leur offre les meilleures conditions de travail possibles tout en s'assurant de l'effectivité de la continuité.

Vers une culture commune

Le partage d'une culture commune est une condition de la continuité. Si elle doit nécessairement s'appuyer sur la référence pédagogique et éducative partagée qu'est le socle, cette culture doit émerger des interactions entre les premier et second degrés et prendre corps sur des objectifs de continuité. Pour instaurer cette culture partagée, certaines orientations, qui constituent autant d'objectifs à atteindre, semblent incontournables :

- Utiliser un langage commun : les différences de vocabulaire intra- et interdisciplinaires sont de nature à générer des ruptures. Harmoniser les langages utilisés auprès des élèves suppose un travail d'observation, d'écoute et de réflexion autour des pratiques langagières des enseignants des premier et second degrés ;
- Adopter une démarche commune : la réforme pose la question de l'appréhension et de l'évaluation des savoirs. Déterminer en commun la façon dont vont être abordées les connaissances, la façon dont elles vont être mises en relation avec des compétences identifiées, la façon dont compétences et

connaissances vont se côtoyer et s'articuler dans les tâches pratiques et réflexives proposées en classe aux élèves et, enfin, la façon dont ces dernières vont être évaluées est également un travail indispensable. Ce travail nécessite du temps et un engagement fort de la part des membres du CEC.

- Assurer la continuité des règles de vie de l'école au collège : cet objectif, bien que rarement pris en compte²³, constitue pourtant un enjeu fondamental pour le vivre-ensemble. Les modes de vie à l'école et au collège peuvent parfois paraître très différents aux élèves. Pour autant, les valeurs qui sont celles de l'école sont aussi celles du collège et ce que l'on attend – en termes de RÉSPÉct et de vivre ensemble notamment – des élèves est identique dans les deux degrés, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Une harmonisation des règles et de leur transmission aux élèves – qui peuvent passer par l'élaboration d'un référentiel commun – est aussi une condition de la continuité éducative et pédagogique.

Il faut garder trace des réflexions du CEC autour de ces objectifs, car le passage par l'écrit permet d'assurer la portée et le partage des travaux menés, c'est-à-dire leur réinvestissement sur le terrain.

Se donner les moyens...

ou faire avec les moyens dont on dispose

Une obligation de rationalité

Les thèmes de travail du CEC et de ses commissions peuvent être très nombreux, pour ne pas dire illimités. Une obligation de rationalité doit d'emblée présider aux réunions sous peine de se noyer sous la diversité et l'ampleur des projets sans lien avec des objectifs à atteindre et sans cohérence entre eux. La première nécessité est d'ordre organisationnel : multiplier les projets impose de multiplier les réunions et la sollicitation des membres impliqués, ce qui constituera très vite une limite. La seconde est financière : les projets ont souvent un coût (pour leur préparation, leur réalisation, leur évaluation), et il importe de le mesurer avant de se lancer. La modestie doit donc guider les travaux du CEC, car c'est en commençant modestement que le CEC pourra avancer sûrement.

23 Guylain Hoin constate que « la réflexion sur le règlement intérieur n'est pas fréquemment abordée » lors des réunions de liaison, p. 195, in *Réussir le passage de l'école au collège*, op. cit., « Évolutions du droit de l'école au collège », p. 191-196.

Des pistes pour se lancer

La première piste de travail (temporellement et stratégiquement parlant) est de s'appuyer sur l'existant, « pour le prolonger, le consolider ou l'approfondir »²⁴. Les travaux menés dans le cadre de la liaison école-collège ou des interactions interdegrés sont autant d'expériences qui peuvent s'inscrire dans les objectifs de continuité visés par le CEC.

Une seconde piste est de repérer les convergences dans les pratiques. Ces convergences existent et peuvent être rapidement identifiées par le biais d'une observation attentive et d'entretiens ou de rencontres interdegrés. Elles constituent des points d'appui et une base de travail pour le CEC et ses commissions.

Des espaces communs sont aussi identifiables dans les écoles et leur collège de recrutement. C'est notamment le cas de la cour de récréation, mais aussi de la bibliothèque centre documentaire (BCD) ou du centre de documentation et d'information (CDI)²⁵, qui ont des fonctions similaires sans pour autant porter le même nom. Ces lieux, leur fonction, leur organisation, les règles qui y prévalent, peuvent servir de points de départ aux travaux du CEC dans la mesure où leurs ressemblances en font des endroits sécurisants pour les élèves.

Enfin, s'appuyer sur les personnels partagés (comme l'infirmier ou l'infirmière scolaire) permet aussi de réfléchir à la continuité et de l'asseoir sur des éléments concrets de manière privilégiée.

Innover

Les actions pouvant être proposées par le CEC afin d'assurer la continuité pédagogique et éducative des apprentissages socialisés pourraient faire l'objet d'une longue liste qui ne serait pas exhaustive. Ces actions, quelles qu'elles soient, sont à relier au projet didactique dans lequel elles s'inscrivent et au contexte dans lequel elles émergent. Ce contexte est forcément particulier, et les actions qui peuvent prévaloir dans l'un ne sont pas systématiquement transposables dans l'autre.

Il importe ici d'insister sur la confiance qui est donnée aux différentes équipes par le législateur, qui compte sur l'émergence de stratégies nouvelles

pour accompagner tous les élèves dans une transition réfléchie de l'école au collège. L'occasion est ici donnée aux enseignants, et notamment aux membres du CEC, de développer des initiatives innovantes, qui seront le résultat et l'aboutissement d'une véritable démarche de projet. Comme le stipule la circulaire de 2015 relative aux enseignements au collège, la nouvelle organisation qui y prévaut « libère [la] capacité d'initiative » des enseignants et « leur capacité d'adaptation aux besoins et aspirations des élèves », qui passe par « les innovations et initiatives pédagogiques des équipes enseignantes »²⁶. La réforme impose ici aux membres du CEC de dépasser les échanges classiques qui prévalaient avant que la continuité ne devienne un élément essentiel de la réussite des élèves. Il leur revient de se saisir de cet enjeu et de faire vivre le CEC.

FAIRE VIVRE LE CEC

Une question d'impulsion

Même si sa mise en place constitue une obligation réglementaire, le CEC ne peut être effectif que s'il est impulsé par ses membres. Le rôle des pilotes est ici fondamental, comme en attestent les missions qui lui sont dévolues :

- déterminer les modalités de mise en œuvre du CEC ;
- assurer le suivi du programme d'actions ;
- accompagner la réflexion pédagogique ;
- impulser la politique pédagogique du CEC ;
- organiser la concertation entre les équipes pédagogiques à propos du suivi des apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires ;
- organiser le suivi des évaluations ;
- favoriser l'engagement de chaque acteur²⁷.

Si la tâche est vaste et ardue, c'est bien de l'implication des pilotes dans ces différentes actions que pourra naître puis vivre le CEC. Cette implication est d'autant plus nécessaire que cette instance a l'avantage et l'inconvénient d'être dans l'entre-deux. À la fois dans l'école et dans le collège, elle peut aussi être nulle part si elle n'est pas activée par ses pilotes.

24 Rapport n° 2014-026, *op. cit.*, p. 29.

25 Denoix Y., « Le CDI comme passerelle », *Nouvelle revue pédagogique*, septembre 2013, n° 634.

26 Circulaire n° 2015-106 du 30/06/2015, « Enseignements au collège ».

27 *Vademecum conseil école-collège*, groupe de travail académique de Lille.

Une question d'animation

Les contraintes pesant sur le CEC existent mais ne doivent pas constituer une menace pour ses travaux ou un prétexte pour ne pas se saisir de ses potentialités. Si les rencontres en présentiel sont indispensables et doivent être réellement animées pour être efficaces, le numérique constitue aussi une ressource privilégiée dans le cadre de l'animation du CEC car il permet d'assurer la continuité des travaux de ses membres, de lever les difficultés de regroupement et de communiquer au quotidien. Les ENT²⁸ interdégradés constituent notamment des espaces d'échange privilégiés dès qu'ils peuvent être mis en place, en permettant la collaboration entre enseignants et en facilitant la création et la diffusion de documents à destination des élèves.

Une question de relations et d'articulation

Le CEC est une instance jeune... qui peut avoir les défauts de la jeunesse – omniscience et omnipotence –, sans compter des relations parfois difficiles avec son environnement. Ses interactions sont donc à définir pour éviter que le CEC ne se confonde ou ne se substitue aux autres instances, et surtout pour faire en sorte qu'il ne perde pas de vue sa mission première de continuité.

Le CEC, le conseil des maîtres et le conseil pédagogique

Le conseil des maîtres et le conseil pédagogique ont la responsabilité de proposer aux pilotes les membres qui feront partie du CEC. S'il existe de ce point de vue une relation de subordination de l'un aux autres, cette relation peut s'inverser au profit du CEC si l'on considère qu'il constitue l'intersection et le point de rencontre des deux autres conseils. Sa mission consiste en effet à assurer la concertation entre les professeurs des premier et second degrés. Elle ne peut donc se confondre avec les missions exclusives de concertation entre les professeurs du conseil des maîtres et du conseil pédagogique, toutes deux respectivement orientées vers l'école et le collège. Plaque tournante de l'école et du collège, le CEC joue ainsi un rôle de contrôle des relations entre deux mondes qui ne peuvent plus s'ignorer. Ses compétences mériteraient sans aucun doute d'être définies sur le même modèle que ces autres instances, ce qui permettrait également d'asseoir sa légitimité.

Le CEC et la commission de liaison

La commission de liaison CM2-6^e relève des dispositifs qui préexistaient au CEC et qui ont vocation à s'y fondre ou à en être l'une des manifestations. Moment ponctuel des fins d'année scolaire, cette commission présente l'intérêt de rendre effective la continuité école-collège et de faire le point sur les compétences acquises, en cours d'acquisition ou à acquérir par l'élève, en les contextualisant dans ses différents parcours. Ce moment crucial permet d'envisager la poursuite de la scolarité et de fixer pour chaque élève des objectifs à atteindre, qui pourront être travaillés dans les cours disciplinaires mais aussi en accompagnement personnalisé. Il prend appui sur le livret²⁹ qui retrace le parcours scolaire de l'élève.

Le CEC, le CA et le conseil d'école

Le CEC a vocation à définir les priorités en matière de continuité pédagogique et éducative et à travailler de concert avec le conseil des maîtres et le conseil pédagogique. Les travaux et propositions de ce dernier sont soumis au conseil d'administration, qui les valide et qui approuve donc plus ou moins indirectement les travaux du CEC. La cohérence nécessaire des travaux du CEC avec les projets d'école et d'établissement, eux-mêmes votés localement par leurs conseils rÉSPÉctifs, instaure une relation étroite entre le CEC et le CA ou le conseil d'école. La liaison entre ces deux dernières instances est d'ailleurs assurée par le CEC, qui se trouve à la jonction des écoles et du collège. La cohérence de leurs avis et votes est un gage de la qualité des travaux du CEC, en même temps qu'une nécessité : dans l'état actuel de la loi, il n'est pas prévu de solution en cas de désaccord entre le CA et le conseil d'école quant à la validation des travaux du CEC...

Le CEC et le CESC interdégradés

La tendance des CEC à proposer des actions ponctuelles de liaison, notamment dans les domaines de la santé et de la citoyenneté, sans les relier à une politique volontariste de continuité des apprentissages socialisés, risque d'engendrer des confusions. Le CEC n'a pas été créé pour reprendre à son compte les actions du CESC (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) interdégradés mais bien pour le transcender, dans la mesure où il axe ses réflexions sur la notion de parcours des élèves, dans lesquelles

28 Environnements numériques de travail.

29 Livret personnel de compétences (LPC) jusqu'en 2016. Le LSU (livret scolaire unique) a remplacé le LPC à partir de la rentrée 2016.

les actions du CESC interdegrés peuvent néanmoins s'intégrer. En définissant des axes de travail et en les faisant connaître aux membres du CESC interdegrés, le CEC et ses pilotes fixent des orientations locales qui ont vocation à être reprises par le CESC interdegrés. De même celui-ci peut-il, grâce à ses expériences et son expertise, orienter les réflexions du CEC, par l'intermédiaire de leur pilote commun, le chef d'établissement.

Une question d'évaluation

L'évaluation des travaux du CEC doit être pensée dès sa mise en place par ses pilotes, qui devront la rappeler régulièrement au bon souvenir de ses membres. Cette évaluation est à la fois intrinsèque (car relative au CEC lui-même) et extrinsèque (car renvoyant à l'évaluation des acquis des élèves).

L'évaluation intrinsèque du CEC est relative à la quantité et à la qualité des échanges entre les membres du CEC et au suivi des projets qu'il a engagés. Si elle présente un intérêt formel, c'est pourtant l'évaluation extrinsèque de ses travaux qui est la plus porteuse. Le nouveau livret scolaire constitue ici un outil essentiel dans la mesure où il permet de disposer des éléments nécessaires à cette évaluation (degré d'acquisition des connaissances et des compétences, progression de l'élève). De façon plus générale, les CEC doivent se saisir de cette problématique de l'évaluation pour en dégager des indicateurs relatifs aux objectifs visés et issus du diagnostic initial.

Le conseil école-collège ne doit pas être considéré comme « une instance administrative de plus » mais bien comme « un outil de concertation pédagogique »³⁰ qui a vocation à assurer et parfaire le suivi des élèves. Sa mise en place et sa réussite sont conditionnées au respect de certaines règles qui permettront d'assurer la continuité inscrite dans la réforme. Assurer la pérennité de ses membres est une autre condition pour que vive et soit constamment réactivée cette instance dont la visibilité n'est pas encore totalement assurée.

30 Fiches repères pour la mise en œuvre du conseil école-collège, *op. cit.*

MAÎTRISER

Pour étayer
vos connaissances

Comment conduire une politique éducative au collège ? Cet ouvrage aborde la mise en œuvre de la réforme du point de vue de l'équipe de direction, des enseignants et des élèves, sans omettre le rôle central des instances ni l'implication des parents d'élèves. Il vise à accompagner les équipes pédagogiques confrontées aux défis actuels de l'éducation, en leur donnant des pistes de réflexion et d'action possibles. Les auteures apportent ici un éclairage précis sur le contexte de refondation du système éducatif et montrent en quoi la réforme constitue l'occasion de se saisir localement de sujets pédagogiques et éducatifs majeurs et d'interroger les pratiques des équipes.

Elles s'efforcent aussi de penser les modalités d'un travail collaboratif effectif, au service de la progression scolaire, personnelle et sociale de tous les élèves, placés au cœur du système, dans le cadre d'une politique éducative partagée.

D'abord conseillère principale d'éducation, **Mikaëla Cordonnier** devient principale adjointe en 2012 dans l'académie de Rouen; elle est aussi formatrice académique dans le champ de la politique éducative.

Catherine Fauche est personnel de direction depuis 2018 après avoir été conseillère principale d'éducation. Elle est actuellement vice-présidente de l'Association nationale des conseillers principaux d'éducation (ANCPE).

Cet ouvrage existe en version imprimée.

