

# DOSSIER

Primaire-collège

## Accompagner *la rupture*



© Clément Martin



© Clément Martin



© M. G. / The Image Bank



© Daniel Maunoury



© Daniel Maunoury



© Clément Martin

Dossier coordonné par Nicolas Morvan ;  
réalisé par Sandrine Charrier, Valérie Héraut, Roland Hubert, Bruno Mer, Catherine Remermier

**Au cœur du débat éducatif depuis des décennies, les conditions d'entrée au collège constituent un enjeu majeur pour la réussite scolaire. La loi de « refondation de l'École » ne peut ignorer cette question et devra trouver l'équilibre entre rupture assumée entre les deux ordres d'enseignement et continuité dans les apprentissages.**

**R**ésolument ancré dans la prolongation de la scolarité obligatoire à 18 ans pour répondre aux défis de formation posés par une société en pleine mutation et de haut niveau culturel et technologique, le projet éducatif du SNES-FSU impose la cohérence et l'unité du second degré. Ni petit lycée, ni école primaire supérieure, le collège doit pouvoir jouer son rôle d'entrée en « disciplines scolaires constituées », indispensable pour la structuration de la pensée et la mise en action des savoirs enseignés.

Nouvelle première étape vers une autonomie qui se construit au fil du temps, il doit donner les moyens de franchir cette rupture qu'il serait illusoire et inefficace de vouloir occulter ou repousser.

De nombreuses expériences de travail et de réflexion communes entre premier et second degré existent depuis des décennies, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire. Elles sont un terreau qu'il conviendrait d'utiliser au lieu d'expérimenter dans le cadre de la loi, pour des raisons plus idéologiques que pédagogiques, d'anciennes recettes qui, par ailleurs, ne sont fondées sur aucune étude sérieuse.

Ce dossier tente de faire le point sur la réalité, la nécessité de cette rupture, sur les pistes de réflexion pour la transformer en une chance pour les jeunes. ■



## L'articulation entre le CM2 et la Sixième

# Un enjeu décisif au cœur de l'actualité

Dans l'objectif de lutter contre l'échec scolaire et les sorties du système éducatif sans diplôme ou sans qualification, enjeu essentiel de la loi de « refondation de l'École », la place et l'organisation du collège sont centrales.

Lieu de la transformation parfois douloureuse de la difficulté scolaire en échec, le collège est trop souvent présenté depuis des décennies comme le maillon faible du système, sans jamais que soit prouvé en quoi sa structuration serait responsable de tous les maux dont on l'accuse.

Les statistiques sont pourtant connues : 15 à 20 % des élèves entrent en Sixième en situation d'échec repéré et, pour ces jeunes, leur scolarité dans le premier degré n'a pas réussi à les faire entrer dans les apprentissages. Pour eux, comment imaginer que prolonger ce type de scolarité, à travers « l'École du socle », serait la solution miracle ?

### Une rupture infranchissable ?

Qu'en est-il aujourd'hui de ce qui est présenté comme une rupture infranchissable pour les jeunes ? La nécessaire articulation entre le CM2 et la Sixième doit être conçue dans le respect des cultures professionnelles

légitimes des deux ordres d'enseignement et avec le souci de la cohérence du second



degré qui doit rester, dans une progressivité mieux pensée, un segment essentiel qui amène toute une génération à un diplôme et à une première qualification grâce aux trois voies du lycée. La démocratisation de « l'École » et l'accès des classes les plus défavorisées aux qualifications ne peut passer par l'idée de confiner une partie de la jeunesse à un ensemble minimum, qu'il s'appelle socle ou pas. ■

*La nécessaire articulation entre le CM2 et la Sixième doit être conçue dans le respect des cultures professionnelles légitimes*

## L'entrée en Sixième

# Une rupture pour « entrer en discipline »

La scolarité obligatoire accompagne chaque jeune de l'enfance à l'adolescence, voire pour la majorité d'entre eux jusqu'à l'âge adulte. De l'école maternelle aux années lycée, elle doit prendre en compte les importantes évolutions psychologiques, physiques et intellectuelles qui marquent la construction progressive d'un individu autonome et critique.

L'entrée au collège marque ainsi une étape qui doit permettre de « tourner une page », de donner les moyens d'une entrée différente dans l'univers culturel de la connaissance, d'une relation avec les enseignants beaucoup plus dégagée des dimensions affectives indispensables avec de jeunes enfants, mais qui peuvent se révéler bloquantes à l'entrée dans l'adolescence. Pour la grande majorité des nouveaux collégiens, la découverte de la structuration des savoirs par des disciplines scolaires identifiées est facteur de progrès et d'accès à une autonomie de réflexion et de pensée.

Différer cette « entrée en discipline » constituerait un frein pour tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, à la maîtrise des apprentissages du second degré qui doivent plus particulièrement développer les capaci-

tés d'abstraction, de restitution, d'explicitation ainsi que l'esprit critique, la rigueur intellectuelle et l'accès à l'autonomie, en favorisant, en particulier, la rencontre avec les œuvres humaines.

Ces objectifs imposent des organisations et des équilibres disciplinaires différents au fil des années et des âges, mais toujours avec le souci d'un ancrage fort dans la culture tant au niveau de ses différents modes d'expression qu'au niveau de sa construction et de son histoire.

### Organiser et structurer la pensée

Toutes les disciplines scolaires apportent, par leurs spécificités dans la façon d'aborder les grandes questions humaines et de les rendre intelligibles, mais aussi par leur capacité à organiser et structurer la pensée, une contribution irremplaçable et pertinente.

Elles contribuent aussi à la mise en place d'un langage spécialisé qui fait sens et reste indispensable à la maîtrise des concepts et à la capacité à opérer les détours essentiels par rapport aux nécessités immédiates de l'action. Le collège est bien le temps de cette structuration progressive qui permet la découverte du cadre conceptuel le plus à même de traiter une question et assure l'exploration de tous les domaines disciplinaires constitutifs de la culture commune, horizon de la formation initiale, tout en permettant le croisement de ces regards disciplinaires.

### En finir avec les disciplines ?

C'est pourquoi, sans refuser la notion de cycles dans l'organisation des parcours scolaires, il importe de savoir quelle cohérence ils portent. Un cycle CM2-Sixième, voire

## Des chiffres et des livres

**650 689**

Nombre d'élèves rentrant en Sixième en septembre 2012.

**88,4 %**

des élèves de CM2 maîtrisent les compétences de base en français. (source : l'état de l'école 2012)

**90 %**

des élèves de CM2 maîtrisent les compétences de base en mathématiques. (source : l'état de l'école 2012)

**10 %**

des élèves entrant en Sixième ont une année de retard. (source : MEN)

**65,7 %**

des élèves en retard en CM2 maîtrisent les compétences de base en français. (source : l'état de l'école 2012)

**71 %**

des élèves en retard en CM2 maîtrisent les compétences de base en mathématiques. (source : l'état de l'école 2012)

CM1-CM2-Sixième, serait problématique tant sur le plan matériel (absence d'unité de lieu par exemple) que sur le plan éducatif (le problème du passage d'un maître unique à une équipe pluriprofessionnelle ne serait pas réglé par la simple réduction du nombre d'enseignants intervenant).

Une telle solution, prônée au nom d'une continuité dont on ne sait pas vraiment jusqu'où elle devrait se poursuivre en terme de

structures, voire de statut des personnels, masque, en fait, la volonté d'en finir avec les disciplines scolaires et la formation de haut niveau des enseignants du second degré dans leur discipline de recrutement. L'enjeu est donc moins d'assurer une transition plus harmonieuse entre le premier et le second degré que d'imposer un véritable changement de paradigme pour le second degré sur des bases qu'aucune étude n'a validées. ■

## Guider la transition

# Le rôle des équipes pluriprofessionnelles

**Pour favoriser la transition CM2-Sixième dans sa globalité, les CPE, les CO-Psy, les enseignants, avec les infirmiers, les médecins et les psychologues scolaires du premier degré ont un rôle déterminant.**

**N**ouvelle étape de développement psychologique et social, le passage en Sixième inquiète mais aussi invite à grandir, à accéder progressivement à l'autonomie. Certains enfants, déjà en difficulté, ont du mal à faire face à ces nouvelles exigences. Les équipes pluriprofessionnelles de suivi du second degré et les infirmiers, médecins et psychologues scolaires du premier degré, s'efforcent de favoriser cette transition et de prendre en compte l'enfant dans sa globalité en lien avec sa famille.

### Préparer l'entrée au collège

L'accueil « en immersion » des élèves de CM2 dans le collège les familiarise avec leur nouvelle vie scolaire dans tous ces aspects. À la rentrée, des prises en charge spécifiques des classes de Sixième sont organisées ainsi que pour les familles. La rupture, bien réelle, est néanmoins ressentie comme une étape valorisante pour l'enfant. Une attention particulière est donnée à la prise en charge des enfants faisant l'objet de projets particuliers, mais aussi des plus fragiles.

Dans le respect du secret professionnel, les conseillers d'orientation-psychologues et les psychologues scolaires échangent sur ces situations, qu'elles relèvent ou non du champ du handicap ou de l'enseignement adapté pour une continuité du suivi et l'apport d'un éclairage spécifique aux équipes pédagogiques.

### Tout au long de l'année

Très spontanément, les élèves de Sixième sollicitent beaucoup les équipes de vie scolaire

qui les encadrent au quotidien. L'amélioration du cadre de vie collectif est un enjeu majeur pour accompagner cette transition.

Des entretiens individuels, la réalisation de bilans ou d'activités d'expression collective, dans les classes, permettent aux équipes pluriprofessionnelles de suivre l'adaptation collective et individuelle des élèves.

Par le regard croisé et expert des personnels qui composent ces équipes (CPE, CO-Psy, médecins, infirmiers, assistants sociaux) peuvent s'élaborer, en lien avec les enseignants, des solutions éducatives concertées et cohérentes. Mais toute la question, pour répondre effectivement aux besoins et améliorer les conditions d'études et de vie scolaire est bien celle de la reconnaissance de ces équipes et de leur disponibilité. ■

## Favoriser la transition



© Clément Martin

## La liaison primaire secondaire en Europe

Si l'on s'attache à la question de l'articulation primaire - secondaire, on peut observer les systèmes éducatifs européens, à travers plusieurs entrées.

On peut d'abord tenter de voir si la notion de socle (fixation d'un objectif de compétences et de connaissances minimum pour tous en fin de scolarité obligatoire) existe ailleurs. Il apparaît que cette notion française est apparue dans les débats qui ont conduit à la réforme Haby de 1975.

On peut également étudier cette question à l'aune des compétences : ces dernières ayant été forgées et développées par les institutions internationales, et notamment européennes (OCDE, Union européenne), l'approche par compétences a tendance à se développer fortement en Europe.

On peut enfin comparer les pays en essayant de voir s'il y a une continuité curriculaire, voire physique, dans les mêmes locaux, entre l'école primaire et le secondaire inférieur.

### Différents cas de figure

Dans un certain nombre de pays, on constate qu'il n'y a pas de nette distinction entre le secondaire inférieur et l'école primaire. Ce qui correspond à notre collège est intégré au primaire, dans le cadre de la scolarité obligatoire. C'est le cas du Danemark, de la Suède, de la Norvège et de la Finlande. Les résultats très divers de ces pays scandinaves dans les évaluations internationales (le Danemark a des résultats comparables à ceux de la France) montrent d'ailleurs que ce critère n'est pas un critère de réussite.

Dans une deuxième catégorie de pays, on note l'existence d'un collège, distinct du primaire et du lycée, mais la question de son positionnement dans le système éducatif fait débat : doit-il, et si oui de quelle façon, s'intégrer au primaire ? C'est le cas des pays latins : l'Espagne, le Portugal, la France... Enfin, un certain nombre de pays orientent traditionnellement très tôt, dès la fin du primaire, dans un secondaire qui est donc totalement distinct du primaire, et souvent diversifié : c'est le cas de l'Allemagne, même si les situations sont diverses d'un Land à l'autre. Le paysage éducatif en Europe est donc très divers.



La déscolarisation, sous la direction de D. Glassman et F. Cœuvrard propose des articles intéressants sur la rupture CM2-Sixième. Celui de S. Bonnery est particulièrement éclairant.

• La Dispute, édition 2011



La nouvelle école capitaliste de C. Laval, F. Vergne, P. Clément et G. Dreux, étudie notamment la nouvelle norme de l'école : compétence et employabilité.

• La Découverte



Cette revue de l'AFAE traite de la notion d'école du socle d'un point de vue pédagogique, sociologique et historique.



Ce livre de B. Rey questionne la notion de compétence transversale et va jusqu'à remettre en cause son existence.

• ESF éditeur

L'approche par compétences : une fausse solution pour accompagner la rupture

# L'histoire des compétences

**T**rès polysémique, la notion de « compétences » a d'abord été utilisée dans le cadre de la formation professionnelle (capacité à effectuer une tâche particulière), puis dans le domaine du travail et de l'entreprise (adaptabilité d'un individu, engagement, aptitude à gérer une situation inédite). Introduite dans l'éducation dans les années 80 avec le sens

de « capacité », « potentiel » à agir efficacement dans un contexte précis, elle s'est développée dès 89 dans le premier degré avec une liste de compétences publiées à la fin de chaque cycle, avant de figurer en tant qu'objectifs dans « la charte des programmes » de 1992. En 2000, le Conseil européen de Lisbonne a assigné à l'UE de construire une « économie

de la connaissance » pour former « un capital humain » et développer son « employabilité ». Le Conseil européen définit alors huit compétences-clés dont s'inspire la Loi Fillon dès 2005 pour la mise en œuvre du socle commun et du Livret Personnel de Compétences (LPC).

**Loin d'une vision utilitariste des savoirs**

Pour le SNES, une compétence est une capacité d'action pour répondre efficacement à un problème auquel on n'a jamais été confronté. Elle nécessite la mobilisation de savoirs construits dans des situations pédagogiques différentes pour identifier un problème, le formaliser, développer une démarche d'analyse et disposer d'une palette de réponses possibles. On est loin de la vision utilitariste des savoirs, qui ne viserait qu'à former un élève employable, adaptable et flexible, et conduirait à une organisation du système éducatif par les seules compétences. ■

*Une compétence nécessite la mobilisation des savoirs construits dans des situations pédagogiques différentes*



© Daniël Maunoury

## Les compétences transversales en question

**C**onsidérant que la structuration disciplinaire du collège conduirait à un savoir cloisonné et encyclopédique et ne permettrait pas à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages, les tenants de « l'école du socle » tentent d'imposer un enseignement fondé sur les compétences transversales censées former l'esprit de l'élève et lui servir dans sa vie personnelle et professionnelle : les programmes seraient ainsi déclinés à partir de compétences constitutives d'un « socle commun », les savoirs enseignés étant au service de leur construction. Or, les compétences « transversales » (ou

générales) sont remises en cause par la recherche et ont même été supprimées au Québec en septembre 2010 :

- elles indiquent un type d'action, mais pas les objets sur lesquels porte cette action (savoir émettre une hypothèse par exemple) ;
- on ne sait pas comment les faire acquérir. Des chercheurs, comme Bernard Rey, confirment qu'il n'existe pas de démarches mentales qui pourraient s'appliquer à des contenus différents. La notion de transfert est par exemple qualifiée par Philippe Meirieu « d'objet énigmatique ».

**Mettre en cohérence les programmes**

Afin de permettre la mise en cohérence des savoirs, qui est essentielle, la clé pour aider les élèves à trouver sens est à chercher plutôt du côté de la mise en cohérence des programmes, de l'école primaire au lycée, de manière « verticale », mais aussi « horizontale » : programmes davantage problématisés, construits en écho pour permettre aux disciplines de se « répondre », et permettant des approches interdisciplinaires grâce à des objets d'études communs, identifiés dans les programmes eux-mêmes. ■

## Le LPC et ses tribulations

**I**mposé par la loi Fillon de 2005, le Livret Personnel de Compétences (LPC) a connu de très nombreuses versions avant d'être généralisé en 2010. Le tout premier, qui devait être présenté au CSE de juillet 2007, est resté dans les cartons, mais a donné naissance à deux versions expérimentées en parallèle en 2007-08 et dont les résultats n'ont jamais été communiqués.

Nouvelle version fortement modifiée l'année suivante, nouvelle expérimentation dont les résultats n'ont pas non plus été publiés. Contesté de plus en plus largement au-delà des seuls enseignants, pour son caractère inadapté, « inutilement complexe » et « bureaucratique », le LPC a été massivement rejeté par la profession. Quelle que soit la version et malgré toutes les simplifications suc-

cessives qui lui ont été apportées, il s'est toujours révélé inexploitable pour de multiples raisons et d'abord parce qu'il ne fait sens pour personne, ni pour les enseignants chargés de le renseigner ni pour les familles, ni pour les élèves, tant les différents items n'ont rien d'explicites – et n'attestent donc rien de commun. Un article, publié dans *Éducation & formations* (n° 79, déc. 2010) conclut même : que « lorsque la mesure des résultats des élèves n'est opérée qu'au travers des attestations, l'équité n'est pas assurée ». Pour l'année 2012-2013, la dernière « simplification », qui n'en n'est pas réellement une puisqu'elle ne concerne que ce qui est transmis aux familles et marginalement les procédures de validation, change-t-elle la donne ? Rien n'est moins sûr ! ■



© Daniël Maunoury

**Le LPC : un outil inexploitable**



## Au mythe de la continuité, il faut répondre par l'accompagnement

**Stéphane Bonnéry** est maître de conférence en sciences de l'éducation à l'université de Paris 8. Ses recherches s'inscrivent dans une sociologie de l'éducation, articulée à la sociologie des classes sociales. *L'US* l'a interrogé sur la liaison école-collège, sur laquelle il a travaillé.

**L'US : Le débat sur la question de la rupture entre le CM2 et la Sixième est important actuellement. À quel niveau situez-vous cette rupture ?**

**Stéphane Bonnéry :** Les discours sur la rupture CM2-Sixième ne reposent pas sur rien, mais tels qu'ils sont formulés, ils n'abordent pas les questions qui, d'après ce que je constate dans mes recherches, posent le plus problème. Ainsi, il y a une focalisation sur l'organisationnel (l'emploi du temps, le règlement intérieur...), et les enjeux intellectuels de l'entrée au collège sont trop souvent mis au second plan. Cela opacifie les raisons pour lesquelles les élèves passent huit heures par jour au collège : rentrer dans les apprentissages. Il y a certes un travail sur les acquis en début de Sixième, dans certaines disciplines (en français et en mathématiques notamment), mais dans une perspective, pour l'enseignant, de situer le niveau de la classe, plutôt que pour faire comprendre à l'élève qu'il aura besoin d'un certain nombre de notions pour bien réussir au collège.

**L'US : Pourquoi certaines difficultés se révèlent-elles avec acuité au collège ?**

**S. B. :** Si les difficultés se révèlent en Sixième, cela ne signifie pas qu'elles n'existaient pas auparavant. Il y a en effet des déficits d'apprentissage qui peuvent rester relativement invisibles à l'école élémentaire. Le fait d'avoir un enseignant unique peut en effet leurrer l'élève qui a des difficultés à rentrer dans la logique d'une discipline intellectuelle, alors même qu'une heure et demie plus tard, lui sera enseignée, avec le même enseignant, une autre discipline où cela se passe mieux : en effet, la relation pédagogique est maintenue sur de l'affectif, du relationnel, mais ne porte plus sur les apprentissages. Pour s'en rendre compte, il faut écouter ce que disent les élèves : à l'école, et contrairement au collège, les élèves disent de leurs enseignants qu'ils sont « gentils ». Mais il y a un risque à maintenir les élèves dans l'erreur quand on fait passer les verdicts aigre-doux dans un miel de surface, quand on est « gentil » avec eux pour de mauvaises raisons. D'autant plus qu'au collège, les élèves qui se heurteront au mur de l'échec auront tendance à rejeter la faute sur l'enseignant, alors qualifié de « méchant ».

**L'US : Au-delà de la relation spécifique nouée entre l'élève et l'enseignant, certaines méthodes pédagogiques ne sont-elles pas à remettre en cause ?**

**S. B. :** Les enseignants du primaire ont été mis dans des situations impossibles à résoudre : ils doivent enseigner des disciplines supplémentaires (histoire des arts, langues vivantes...) avec trois heures d'école en moins. Il y a donc des activités qu'on fait moins : ainsi, on parle, on évoque ce qu'on découvre, mais on rédige trop peu. Par

ailleurs, on fait faire beaucoup d'activités aux élèves, notamment dans des phases de découvertes, mais il faut repenser la façon dont cette phase du travail scolaire permet de cadrer la signification des savoirs qu'on est en train d'identifier. Car la deuxième phase, où on identifie le savoir, et à partir de laquelle on va travailler sur des transferts de situations dans d'autres applications, est celle sur laquelle on passe souvent moins de temps, alors même que c'est ce qu'on va évaluer. Il faut préciser que ces analyses, valables au primaires, se vérifient de plus en plus au collège, qui de ce point de vue se primarise. Mais au collège, avec un enseignant spécialiste et un programme plus chargé, les exigences sont plus grandes. Les chances de « réussir »

dans une discipline dans laquelle on participe sans comprendre s'amenuisent donc rapidement, d'autant que se pose de façon cruciale la question de l'évaluation. Au primaire, pour avoir analysé beaucoup d'évaluations, une part importante du barème relève de la restitution : il s'agit de redire ce qu'on a dit ensemble. Au collège, on est vite sur des enjeux de transfert. Un élève qui ne s'est pas approprié les savoirs, mais a retenu quelques mots, s'enfoncé donc vite dans l'échec.

**L'US : Le socle commun est souvent envisagé comme un moyen d'atténuer cette rupture, qui chez certains élèves se révèle au collège. Qu'en pensez-vous ?**

**S. B. :** Ceux qui veulent inscrire le collège dans la continuité du primaire n'envisagent pas que les élèves iront au lycée, et se placent dans l'hypothèse d'une fin de scolarité en fin de collège. Il me semble que la réponse apportée par le socle commun est un renoncement à faire aller tout le

monde au lycée. Il y a donc une hypocrisie derrière le socle commun, à renoncer à affronter les difficultés. Plutôt que de continuer à faire du primaire au collège, il faudrait travailler sur le passage des seuils. Ceci étant dit, il ne s'agit pas non plus de faire dès l'élémentaire ce qu'on fait en collège. Il y a une espèce de mimétisme réciproque premier/second degré qu'il faudrait questionner. À faire trop tôt comme si les élèves étaient autonomes comme ils devraient l'être au collège, on n'installe pas chez eux les habitudes de travail et de réflexion. Et inversement, quand on veut faire perdurer le primaire dans le collège, on infantilise les élèves avec le risque de les enfermer dans des attitudes intellectuelles de conformité et non d'appropriation des savoirs. D'autant plus qu'en tant que sociologue, force est de constater que les élèves les plus pénalisés par ce mimétisme sont ceux qui n'ont pas de connivence avec les attendus scolaires. Parler, pour ces élèves, de continuité primaire-collège revient implicitement à penser qu'ils ne sont pas capables de rentrer dans des savoirs ambitieux, et qu'ils ne seront pas capables d'aller au lycée. Au mythe de la continuité, il faut répondre par l'accompagnement à surmonter les difficultés inévitables. ■





Sur le terrain

# Toulon : expérimenter la liaison

Un certain nombre de dispositifs de liaison école-collège se mettent en place, de façon expérimentale, sur le terrain. Pour avoir une vision précise et approfondie de ce qui peut se faire, *L'Université Syndicaliste* a demandé à M. Patrice Lemoine, IEN à Toulon, et à Mme Frédérique Cauchi-Bianchi, IA-IPR de lettres, initiateurs d'une expérimentation, de témoigner de leur travail.

**N**os expériences et nos observations ont montré que si l'on se place du point de vue de l'élève, la continuité des apprentissages rencontre des limites qui relèvent d'abord de la méconnaissance et de la variabilité des attentes. Chacun des deux systèmes – école et collège – semble mal mesurer la part de l'implicite de ses propres codes, et leurs conséquences, en termes de résultats comme en termes de rapport à l'école et au savoir. Nous avons voulu développer un projet qui permette de mobiliser les deux degrés pour que la connaissance soit partagée et que les

acteurs de terrain soient eux-mêmes les concepteurs des évolutions à entreprendre pour la continuité école-collège, dans une logique de développement professionnel, et en élaborant scientifiquement et conjointement, avec les universitaires et les praticiens impliqués, les conceptions et les outils adaptés. Il s'agissait donc clairement de reconnaître et de promouvoir la dimension de concepteur du métier d'enseignant dans une société de la connaissance.

### Faciliter les initiatives des deux degrés

Nous avons alors proposé d'expérimenter un réseau qui rassemble 32 écoles et 4 collèges d'un même territoire – sans modifier les structures et les statuts – pour identifier ensemble les problèmes que nous souhaitons résoudre ensemble. Validé par le recteur de l'académie de Nice, ce projet bénéficie de l'accompagnement du DRDIE et du chercheur Romuald Normand, de l'Institut Français de l'Éducation. Installé en septembre 2011, un conseil de réseau permet une réflexion régulière entre directeurs et chefs d'établissement, accompagnés par les deux inspecteurs initiateurs de ce projet. Son but : faciliter les initiatives des deux degrés, au cœur d'une vision élargie et enrichie par les observations mutuelles et les apports de la recherche, dans le respect des spécificités.

La première année d'expérimentation a mis en lumière que le sujet semble disparaître derrière l'élève et qu'il est peut-être le grand oublié de nos organisations. Plusieurs équipes ont com-

mencé à réfléchir et à transformer les principes et les formes d'accueil, d'écoute et d'enseignement des élèves, pour améliorer la reconnaissance du sujet dans l'éducation et les apprentissages. D'autres actions en cours concernent la compréhension des enjeux et des codes de l'entrée dans la culture : par la mythologie, car il s'agit de prendre appui sur les œuvres fondatrices, pour mieux cultiver chez l'élève le goût de l'échange ; par la didactique de l'oral, car il s'agit de transmettre une langue maîtrisée sans laquelle il n'est pas de communication au-delà de l'univers familial, ni de poursuite d'études et de liberté professionnelle ; par la littérature et les sciences, afin d'apprendre aux élèves pourquoi et comment entrer dans la culture, sans quoi seuls ceux qui disposent des codes peuvent y avoir accès. Les travaux de ces équipes sont enrichis de formations et d'accompagnement de terrain ; certains bénéficient de l'appui d'universitaires tels que D. Favre, M. Delage et B.-M. Barth.

L'expérimentation entre dans sa deuxième année. Il est donc trop tôt pour présenter un bilan précis. Mais les personnels soulignent l'intérêt de travailler ensemble pour mieux connaître et impulser des idées, des savoirs et des pratiques. Les portes s'ouvrent dans la confiance, du fait d'un travail centré sur les questions de contenus et de manière de faire, dépassant ainsi en partie les limites des structures et des statuts. ■

F. Cauchi-Bianchi, IA-IPR,  
P. Lemoine, IEN



© Clément Martin

**Donner les codes de l'entrée dans la culture**

## École/collège

# Continuum ou continuité ?

**L**a scolarité des élèves est constituée d'étapes successives qui marquent autant de ruptures. Mais pour près d'un élève sur cinq, qui n'ont pu tirer profit de leur scolarité primaire pour se préparer à une nouvelle étape dans les apprentissages, les difficultés à l'entrée au collège s'y révèlent de manière plus aiguë. D'aucuns instrumentalisent ces difficultés pour dénoncer la rupture, pour promouvoir l'école du socle se traduisant par des réformes de structure qui visent la fusion de l'école et du collège avec un cycle et un conseil pédagogique communs CM2-Sixième, des échanges de service entre professeurs des écoles et enseignants du second degré, bivalence voire polyvalence de ces derniers.

Le SNES conteste une telle primarisation du collège qui remettrait en cause la structuration disciplinaire du second degré, le statut des enseignants et différerait l'entrée des élèves dans les enseignements de second degré.

Plutôt qu'un continuum structurel, c'est la continuité pédagogique qu'il convient de renforcer, en s'inspirant notamment de ce que les collèges qui accueillent un nombre important d'élèves fragiles ont inventé pour développer les dispositifs de liaison CM2-Sixième pour améliorer les conditions d'accueil et de prise en charge des élèves, et permettre une meilleure connaissance réciproque des contenus et pratiques sous forme de stages communs et de concertations des personnels. ■



© Clément Martin

# Accompagner *la rupture*

Pour mieux cerner les attentes des professeurs du second degré, mais aussi celles des professeurs des écoles, *L'US* a demandé à Roland Hubert, cosecrétaire général du SNES-FSU, et à Sébastien Sihr, secrétaire général du SNUIPP-FSU, le syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC, de débattre autour de la question de la rupture primaire-secondaire.



© Thierry Nectoux

Roland Hubert,  
cosecrétaire général  
du SNES-FSU



© DR

Sébastien Sihr,  
secrétaire général  
du SNUIPP-FSU

## **La question de la rupture CM2/Sixième est une question ancienne. Comment chacune de vos organisations syndicales l'aborde-t-elle ?**

**Roland Hubert** : Derrière cette question se cache l'ancien débat de l'« école fondamentale » devenue « école moyenne » dans une terminologie plus récente. Elle ne peut cependant pas être évacuée, la rupture étant vécue parfois douloureusement. Le SNES y entre à partir de deux principes forts :

– l'unité du second degré : la moitié des élèves sont en Seconde à 16 ans ; nous combattons donc l'idée d'école du socle ;

– le respect des spécificités des ordres d'enseignement et de leurs cultures professionnelles légitimes.

Selon nous, cette rupture est une étape nécessaire, parfois difficile, qui peut être bénéfique à tous si on donne aux élèves les moyens et les outils de la dépasser.

**Sébastien Sihr** : Il faut effectivement remettre ce débat à sa place. La rupture école-collège n'est pas la source de tous les maux de notre système éducatif. Bon nombre de difficultés sont en germe dès les premières années de la scolarité et s'enkystent au collège. D'où la nécessité de faire évoluer en priorité le primaire sans pour autant oublier le collège. Pour autant, comme l'entrée à l'école maternelle, puis le passage à l'école élémentaire, l'entrée en Sixième constitue une nouvelle étape pour les élèves. Certains la franchissent sans encombre, mais d'autres sont plus fragilisés voire même submergés. C'est bien là le problème. Il ne s'agit pas de faire table rase du présent en provoquant une révolution structurelle. Demain, primariser le collège ou « secondariser » l'école, cela n'a pas beaucoup de sens. Il faut mettre en œuvre de vraies continuités pédagogiques et éducatives pour les élèves en encourageant des collaborations professionnelles entre enseignants.

## **Comment, depuis vos points de vue spécifiques, analysez-vous l'impact de cette rupture sur l'échec scolaire ?**

**Roland Hubert** : Les enquêtes menées sous forme d'entretiens avec les élèves montrent que, si ces derniers ont le sentiment de « grandir » en arrivant au collège, leur problème essentiel réside dans leur impression d'un manque de coordination entre les attentes des uns et des autres.

Globalement, pour les élèves qui ne sont pas en difficulté à la sortie du CM2, cette rupture ne devient source de difficulté scolaire que lorsqu'ils n'arrivent pas à trouver sens à ce qu'ils font ou qu'ils ne trouvent pas l'appui nécessaire dans l'équipe pédagogique pour exprimer leur mal-être.

La question est différente pour ceux qui arrivent en difficulté déjà importante. Mais, on peut avoir du mal à imaginer qu'une « porosité » plus grande entre les deux niveaux soit de nature à résoudre ces diffi-

cultés. De ce point de vue d'ailleurs, il n'est pas envisageable que les professeurs des écoles deviennent les spécialistes de la difficulté scolaire dans le second degré.

**Sébastien Sihr** : Nous ne revendiquons pas ce titre d'ailleurs. Ce qui nous préoccupe, c'est le « bien-être » et le « bien apprendre » des élèves. Si les parcours scolaires comportent des rituels nécessaires, tous les élèves ne sont pas armés de la même manière pour y faire face. Or, arriver au collège, c'est entrer dans un nouveau monde scolaire qui a ses propres codes et son organisation spécifique. Certains ne sont pas toujours prêts, d'autres ont des acquis fragiles... Pour ceux-là, cela devient alors difficile de se repérer dans les changements de salle, de gérer son emploi du temps, de s'organiser dans son travail, de suivre les enseignements... À l'échelle d'un enfant, ce n'est pas rien.

## **Comment selon vous améliorer cette transition ?**

**Roland Hubert** : De nombreuses expériences existent, notamment dans l'éducation prioritaire, dont il serait nécessaire de faire le bilan.

Il faudrait aussi sans doute que chacun acquière une meilleure connaissance des cultures professionnelles d'autrui, en réfléchissant sur des problématiques pédagogiques communes.

En revanche, les enseignants du second degré sont peu demandeurs d'échanges de service, ne se sentant pas capables en général d'enseigner dans le premier degré, et ayant fait le choix, très ancré dans notre culture professionnelle, de la monovalence disciplinaire. Ceci dit, nous pouvons mener ensemble des projets communs. Nous ne refusons pas des formes de co-interventions qui ne remettent pas en cause les statuts des personnels.

**Sébastien Sihr** : Effectivement, l'ambition est bien d'instaurer de la souplesse, de l'inventivité et non de la déréglementation dans l'organisation du travail des enseignants. Rien ne se fera par l'incantation ou l'imposition à travailler ensemble. Il faut que cela vienne du terrain. Comme tu l'évoques, des expériences fructueuses existent. Ici, un projet sciences, là, un projet « vivre ensemble » croisant plusieurs domaines d'enseignement, ailleurs, un défi lecture ou un rallye math... Cela donne lieu à des décloisonnements, des projets communs, à des interventions croisées. Nos collègues sont très imaginatifs. Tout cela mériterait d'être mieux connu et soutenu, notamment en dégageant des temps institutionnels communs entre enseignants. L'évaluation des élèves, les programmations, la relation aux familles..., il y a de quoi travailler sur des objets professionnels afin de construire des repères communs aux élèves. N'oublions pas aussi la mise en cohérence des programmes et des formations communes. ■