

La continuité entre l'école et le collège en RAR

Il y a une rupture entre l'école et le collège. Elle est marquée par l'aggravation de l'échec scolaire à l'entrée au collège, le bouleversement du métier d'élève et les différences de culture professionnelle entre les enseignants des écoles et des collèges.

Assurer la continuité entre l'école et le collège a toujours été un objectif caractéristique de l'éducation prioritaire : cela fonde l'idée de réseau et même (avec le partenariat) l'idée de zone.

La création des professeurs référents (ou professeurs d'appui) dans les Réseaux Ambition Réussite (RAR) amène à retravailler ce sujet car assurer la continuité école-collège est une mission centrale de ces enseignants, comme elle l'était déjà d'ailleurs pour le coordonnateur et pour les organes de pilotage de l'éducation prioritaire : comité de zone ou trio d'animation principal de collège/ IEN/ coordonnateur, et maintenant comité exécutif des RAR.

Comment réduire cette fracture ? Cette question débouche sur d'autres :

Qu'est-il légitime d'attendre des élèves entrant en 6^{ème} ? Question à laquelle le socle commun constituait une réponse

Peut-on généraliser en ZEP l'organisation en cycles afin de pouvoir enseigner dans des classes très hétérogènes sans pénaliser les élèves les plus en avance ni abandonner les élèves les plus en retard ?

1 – La rupture entre l'école et le collège

La discontinuité entre l'école et le collège se traduit de plusieurs manières :

- l'échec scolaire s'aggrave à l'entrée au collège ;
- le métier d'élève est bouleversé ;
- des différences de culture professionnelle se font jour entre les enseignants des écoles et des collèges et qui concernent particulièrement :
 - o la perception du niveau des élèves
 - o le rapport aux échecs et aux réussites des élèves.

Ces différences sont sources de divergences qui ne peuvent être traitées en terme de responsabilité.

1.1 L'échec s'aggrave à l'entrée au collège

Il y a des élèves qui sombrent à l'entrée en collège. Ce fait a été mis en valeur par plusieurs recherches. Les travaux de Marie Duru-Bellat à l'IREDU de Dijon ont montré que c'est en début de collège que des élèves décrochaient.

Des évaluations de la DEP (1) (qui s'appelaient alors SIGES et maintenant la DEPP) en 1982-83, répétant avec les mêmes élèves les mêmes évaluations, en juin en CM2 et en décembre en 6^{ème}, ont montré que, si la plupart des élèves perdent un peu, pour plus de 10% des élèves, la perte est très importante, de l'ordre de 15 points sur 100. Ce sont principalement des élèves médiocres ou très moyens qui sont devenus faibles ou très faibles.

Lors de réunions d'analyse de ces évaluations, les instituteurs se défendaient contre les accusations de professeurs de collège : « vos élèves sont nuls ».

1.2 Le métier d'élève, de l'école au collège

La création du collège unique a en fait généralisé l'enseignement de type lycée, oubliant les acquis de l'école primaire. Le métier d'élève en a été bouleversé : au lieu d'un rapport fort avec un seul adulte, il doit en établir avec 7 ou 8. L'enseignement frontal où l'enseignant transmet un savoir de haut niveau demande des aptitudes nouvelles.

Marc Bablet (2) a bien décrit l'adaptation demandée : des rythmes plus rapides, un volume plus important de travail hors de la classe, le nouveau partage entre l'écrit et l'oral. « A l'école, l'écrit est un objectif d'apprentissage, au collège, l'écrit est surtout support de connaissances... Au collège, les échanges oraux augmentent... Les leçons sont rythmées et dialoguées. »

L'heure de classe est d'abord au collège un temps où l'on écoute le cours pour le mémoriser. A l'école primaire, le temps de classe est beaucoup plus souvent un temps de travail en classe, un temps consacré aux exercices en classe. Au collège, le travail hors de la classe devient aussi important que le travail en classe. Et là, les différences sociales jouent à plein.

Pour remédier à ce décalage, le rapport de Louis Legrand, source de la réforme des collèges initiée par Alain Savary en 1983, avait préconisé la création du tutorat. Il avait soulevé un tollé, comme s'il avait proposé la transformation des enseignants en psychothérapeutes ! Alors qu'il s'agissait, en rapprochant le métier d'enseignant en collège du métier des instituteurs, de reconstituer l'étayage dont les élèves bénéficiaient à l'école et de recréer un rapport fort avec un adulte, pour tous les élèves, à commencer par ceux qui ne peuvent trouver dans leur famille le soutien dont ils ont besoin.

Plusieurs recherches conduisaient aux mêmes conclusions

En 1982, Bianka Zazzo (3) a observé le passage en 6^{ème} des élèves de 17 classes de CM2 de Nanterre. Elle a montré comment la rupture se traduit dès les premières semaines par le décrochage de certains élèves. Ses observations lient ce décrochage aux nouvelles fonctions de l'écrit et de l'oral. Ces élèves, le plus souvent des classes populaires, adoptent au collège une stratégie d'évitement et rapidement leurs professeurs de collège vont les considérer comme nuls et pas seulement médiocres.

Le livre de Dominique Paty (4), en 1982, « *Douze collèges en France* » avait analysé comment cette rupture se traduisait dans le comportement des élèves.

Les travaux anciens de l'inspection de l'orientation (Raphaël Begarra) avaient déjà montré que pour les enfants de milieu défavorisé les réussites remarquables passaient toujours par un rapport fort avec un adulte.

Aujourd'hui, l'heure de vie de classe instaurée en 1999 et plus récemment les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) peuvent être perçus comme des réponses partielles au même problème.

.3 Des cultures professionnelles différentes dans le premier et le second degré

Les enquêtes de la DEP (5) sur le métier d'enseignant, puis celles qui ont précédé la seconde relance des ZEP en 1997-98, ont fait apparaître des différences de culture professionnelle entre le premier et le second degré : d'abord un rapport différent aux échecs et aux réussites des élèves, ensuite des divergences sur la perception du niveau des élèves.

○ Un rapport différent aux élèves, à leurs échecs et à leurs réussites

Lorsqu'on demande aux enseignants des écoles de dire ce qu'ils diraient à un jeune tenté par leur métier, qu'on leur demande de parler des motifs de satisfaction ou d'insatisfaction, on

s'aperçoit qu'ils sont très nombreux à s'identifier à leurs élèves, à leurs réussites comme à leurs échecs. Et il suffit alors de quelques échecs pour créer en eux une grande souffrance. Quand on analyse le discours des enseignants de collège, il est très rare que l'on trouve cette identification aux résultats des élèves. Le sentiment dominant est celui de décalage : décalage entre ce que l'enseignant voudrait faire et ce qu'il peut réellement faire, entre les études que l'on a faites, l'intérêt que l'on porte à sa discipline et le petit nombre d'élèves qui peuvent réellement s'y intéresser.

● Une perception différente du niveau scolaire des élèves

Entre autres, on demandait aux enseignants de classer les élèves de leur classe sur une échelle de 1 à 6. Les réponses ont été très contrastées. Alors que les enseignants des écoles avaient une image très positive du niveau scolaire de leurs élèves, cette image était très médiocre en collège.

Ainsi, dans les écoles hors ZEP 60% des élèves étaient jugés avoir un niveau élevé ou très élevé et en ZEP 55%, soit presque autant. A l'autre extrême, 13% des élèves étaient jugés d'un niveau faible ou très faible hors ZEP et 19% en ZEP.

Par contre, en collège, seulement 26% des élèves étaient jugés d'un bon niveau, autant en ZEP qu'hors ZEP, et le % des élèves de niveau faible ou très faible était de 26% dans les collèges hors ZEP et atteignait 42% dans les collèges de ZEP.

Répartition des élèves selon le niveau perçu par les enseignants

Enseignants en :	Niveau faible	Niveau moyen	Niveau élevé
Collèges ZEP	42	32	26
Collège hors-ZEP	26	48	26
Ecoles ZEP	19	26	55
Ecoles hors-ZEP	13	27	60

Cette perception du niveau des élèves traduit un sentiment de maîtrise du métier chez les enseignants des écoles qui est beaucoup moins fréquent dans le second degré où l'image du métier impossible revient fréquemment.

Les enseignants des écoles peuvent à la fois penser qu'ils réussissent avec la plupart des élèves et en être fiers, et souffrir de l'échec de quelques-uns.

Le professeur de collège a 4 ou 5 fois plus d'élèves que le professeur des écoles. Il ne peut entretenir le même rapport avec tous ni avoir la même connaissance de chaque élève. Le plus souvent il le connaît seulement en tant qu'élève et pas en tant qu'enfant, et encore en tant qu'élève dans une discipline.

2 - La rupture entre l'école et le collège, lieu des contradictions du système éducatif français et de conflit entre les attentes de la société envers l'école

La rupture entre l'école et le collège n'est pas un petit défaut que l'on pourrait gommer par quelques ajustements. Elle est le lieu des contradictions d'un système éducatif qui n'a pas achevé l'unification commencée dans les années 60.

Cette unification s'appuyait sur un changement profond dans la société : l'échec scolaire, qui avait longtemps été considéré comme naturel par l'opinion dominante, est devenu insupportable et dans les années 60 la promotion collective a cessé d'être une idée d'avant-garde pour être partagée progressivement par une grande partie de l'opinion publique.

Repartons de la question induite par les écarts de perception sur le niveau scolaire des élèves : **Qu'est-il légitime d'attendre des élèves entrant en 6^{ème} ?**

La définition des objectifs légitimes de l'école est une question centrale. Objectifs en termes d'apprentissages mais aussi objectifs éducatifs et sociaux. La consultation sur l'école menée par la commission Thèlot en 2003 a débouché sur la proposition de « socle commun », lequel a été inclus dans la Loi d'orientation de 2004.

L'idée de socle commun s'inscrit dans une perspective de promotion collective. C'est dans cette même perspective que l'on avait accepté l'hétérogénéité des classes et décidé l'intégration des enfants handicapés.

L'école traditionnelle a longtemps été régulée par des redoublements massifs qui assuraient une certaine homogénéité des classes. Désormais, il faut apprendre à enseigner dans des classes de plus en plus hétérogènes (le savoir-faire des instituteurs dans les classes à plusieurs cours se perd.) et, dans ces classes, il ne faut pas ralentir les élèves les plus en avance, ni non plus renoncer à faire progresser les plus en retard.

La loi d'orientation de 1990 instituant **les cycles à l'école** a tenté de répondre à cette difficulté, mais sans un effort massif pour identifier et vulgariser les pratiques et les conditions nécessaires pour que l'organisation en cycles résolve le problème de l'hétérogénéité.

Le choix de l'hétérogénéité a été poussé au maximum dans la politique d'intégration des enfants handicapés. Elle demande de nouvelles compétences aux enseignants, une assistance quotidienne et le recours aux personnels qualifiés des Réseaux d'aide.

Les choix de **l'hétérogénéité et de l'intégration** résultent de recherches convergentes et non d'a priori idéologiques (citons les recherches de Claude Seibel et Jacqueline Levasseur sur le redoublement et celles de Gérard et Eliane Chauveau, du CRESAS, sur l'éducation spécialisée).

En résumé, on constate que les décisions de redoublement ou d'affectation dans une structure spécialisée sont rarement vécues par les élèves comme une nouvelle chance à saisir ou comme une prise en charge par des personnes qualifiées mais comme une stigmatisation, une menace de relégation. Ces recherches ont montré aussi que, dans les progrès des élèves, les interactions entre élèves, à condition qu'elles soient positives, sont aussi importantes que la relation avec les enseignants.

Aujourd'hui, assiste-t-on à la fin d'une parenthèse et renonce-t-on à la promotion collective pour en revenir au vieil « élitisme républicain » ? Cette aspiration à la promotion collective n'est plus partagée par les « élites », les classes moyennes et les catégories intermédiaires : celles-ci veulent maximiser les performances scolaires de leurs enfants et la promotion sociale qu'ils peuvent en espérer. La compétition sociale qui se joue dans le choix de la « bonne école » et son corollaire, l'évitement de l'école populaire, vont-elles s'exacerber ? Le pari d'éduquer ensemble tous les enfants dans les mêmes écoles et l'objectif d'une société commune sont-ils perdus ?

Dans ce contexte, doit-on encore souhaiter la mise en place du socle commun ? Il est toujours aventureux, lorsque le contexte politique est défavorable, d'extraire une réforme et de dire que, sous certaines conditions, elle pourrait répondre à un vrai problème. Le socle commun a été accusé de réduire les ambitions au niveau d'un SMIC culturel. Depuis le vote de la loi, la régression s'est aggravée. Et le socle commun est associé aux discours sur

le retour aux apprentissages fondamentaux, qui rétrécissent les missions et les ambitions de l'école.

Mais pourtant, qui peut soutenir qu'amener, en fin de collège la quasi-totalité des élèves au niveau du socle commun ne constituerait pas un énorme progrès ?

3 – Assurer la continuité entre l'école et le collège

Comme le dit Marc Bablet, cette rupture est « nécessaire pour grandir mais elle doit être accompagnée. »

Sur le terrain, de nombreuses initiatives sont prises pour assurer la continuité. Le plus souvent, elles tendent seulement à faire visiter aux élèves et à leurs familles le collège où ils pourraient aller.

Mais, pour atténuer vraiment la rupture, ancrée dans les contradictions du système éducatif et de la société, l'instauration d'une culture professionnelle commune et de pratiques pédagogiques communes sont nécessaires. L'institution des professeurs référents en RAR en donne l'occasion. Il faudra aussi dépasser le vieux procès fait aux écoles et ne plus débattre la question en terme de responsabilités.

3.1- Ne pas débattre en terme de responsabilités

Que la difficulté se constate dès le cours préparatoire (ou même dès l'école maternelle) est une chose, mais c'est une autre chose de dire que l'école est responsable de cette difficulté. Le constat signifie seulement que les déterminants - sociaux ou psychologiques - de la difficulté scolaire existent et que l'action de l'école ne les annule pas (parfois elle les atténue, mais parfois elle les aggrave, c'est alors que l'éducation prioritaire est particulièrement nécessaire).

On peut déduire de ce constat que c'est au niveau de l'école que les transformations les plus importantes du système éducatif doivent être entreprises. Mais lier difficulté des élèves et responsabilité de l'école est nécessairement compris comme une accusation dirigée vers les enseignants des écoles. Une accusation qui ne peut que les inciter à faire bloc contre une injustice et non à ouvrir le débat sur les transformations nécessaires.

Posons les vraies questions : Qu'est-il légitime d'attendre des élèves entrant en 6^{ème} ? Que valent les dispositifs décidés par la loi : les cycles à l'école, les ZEP, les RASED, l'accompagnement ? Pourquoi l'institution ne s'est-elle pas engagée résolument dans leur mise en œuvre ? Pourquoi cette faiblesse du pilotage ?

3.2 Les professeurs référents et la continuité

Depuis 2006, avec l'institution des professeurs référents (ou professeurs d'appui) en RAR, on s'est donné le moyen matériel de prendre le problème à bras le corps, en allant plus loin que les simples contacts ou échanges d'information.

Alors que jusqu'à présent les initiatives fortes dans ce domaine relevaient de l'initiative militante et du volontariat, dans de nombreux RAR, les enseignants de CM2 et de 6^{ème} ont été appelés à travailler ensemble avec l'aide des référents. Beaucoup se sont heurtés à cette différence de culture entre le premier et le second degré : par exemple, qu'est-ce qu'un texte, une rédaction qui mérite la moyenne ? En CM2, il faudra que l'élève ait réussi à écrire clairement ce qu'il voulait dire, sans trop de fautes, en 6^{ème} on attendra un peu d'élégance, la maîtrise de phrases plus complexes, etc.

Les réunions organisées par l'OZP avec des référents ont confirmé l'importance de ce clivage qui demande un travail de fond et dans la durée pour être surmonté.

3.3 Informer et préparer les élèves de CM2

Ce sont les initiatives les plus faciles et les plus fréquentes : organiser des visites d'établissement, travailler une demi-journée en CDI ou en laboratoire de sciences. Quelques initiatives sont plus ambitieuses : faire travailler ensemble des élèves de CM2 et de 6^{ème} sur des projets REP ou même mettre en place un tutorat 4ème-CM2. L'assouplissement de la carte scolaire a provoqué des initiatives en direction des parents : des réunions ou des journées portes ouvertes ont été organisées pour donner une bonne image du collège.

Autres moyens de préparer les élèves de CM2 : travailler sur la prise de notes (rapide), l'organisation et la planification du travail, l'utilisation du cahier de textes, etc.

3.4 Rapprocher les cultures professionnelles du premier et du second degré

Il s'agit de répondre aux besoins des élèves qui, actuellement, souffrent le plus de la rupture entre premier et second degré. Permettre à tous les élèves de collège d'avoir un rapport fort avec au moins un adulte. Développer la dimension éducative du métier d'enseignant (au-delà de la seule transmission des savoirs). Assurer une transition vers plus d'autonomie des élèves en maintenant l'étayage existant à l'école etc.

L'extrait (en annexe) d'une Rencontre de l'OZP contient quelques exemples de ce travail de rapprochement.

3.5 Et l'éducation prioritaire ?

Les ZEP sont toujours un symbole fort de solidarité sociale. Par prudence, on n'y touche pas encore. Mais l'absence de pilotage, l'écémage des meilleurs élèves en fin de collège, la suppression de la carte scolaire, une politique éducative déterminée par l'objectif de réduction des dépenses vident l'éducation prioritaire de son sens.

Résister aujourd'hui, puisque ce mot d'ordre est à l'ordre du jour, c'est faire en sorte que dans l'éducation prioritaire, et en premier lieu dans les Réseaux Ambition Réussite, les cycles soient enfin mis en œuvre et que la continuité entre l'école et le collège progresse.

François-Régis Guillaume

Notes

(1) « Education et formations » n°3, 1983 : *Evaluation pédagogique dans les écoles et les collèges. CM2/6^{ème}*

(2) Marc Bablet (alors IA-IPR, responsable du CAREP de Paris) : intervention du 26 janvier 2000 devant les coordonnateurs de ZEP. Un schéma de cette intervention figure sur deux sites :

« Accompagner nos élèves vers la Sixième » <http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article272>

« Liaison CM2-6ème » : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/liaison.htm>

(3) Bianka ZAZZO : « *Les 10-13 ans, garçons et filles en CM2 et en 6^{ème}* », PUF, 1982

(4) Dominique PATY : « *Douze collèges en France* » La documentation Française réédition, 1997

(5) DEP- « Note d'information » n°16 - 1998 : « *Travailler en ZEP* »

(6) Rapport Armand-Gille (2006) des inspections générales sur les ZEP, novembre 2006 : « *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* »
http://www.association-ozp.net/article.php?id_article=3254

ANNEXE

Extrait de la *Rencontre de l'OZP* n°61 du 18 octobre 2006 : « *Les professeurs référents des réseaux « Ambition réussite* »

La continuité entre école et collège et ses difficultés

Assurer cette continuité est un objectif commun à presque tous les RAR représentés à la réunion.

A Asnières (Hauts-de-Seine), l'année scolaire a commencé par trois semaines de modules intensifs en français en CM2 et en 6ème. Les professeurs des écoles se sont difficilement appropriés ces modules préparés dès avril par des professeurs de collège et qui ont mis en lumière la difficulté de travailler ensemble ou même de se donner des références communes entre écoles et collèges : on fait état par exemple de malentendus permanents sur la conception des exercices et leur passation.

Une professeure des écoles estime avoir un plus grand souci de faire profiter tous les élèves du travail effectué, quitte à y passer plus de temps, alors que les professeurs de collège sont plus dans la pression d'avancer même si tout n'est pas compris. Elle regrette par ailleurs que l'on ne mise pas davantage sur la maternelle, où les bonnes attitudes peuvent mieux se mettre en place.

Dans le RAR Albert Samain à Roubaix, un travail de fond a été entrepris pour harmoniser le vocabulaire utilisé par les deux catégories d'enseignants, en commençant par les maths ; ailleurs, des échanges ont été organisés sur les pratiques et les conceptions de l'évaluation. Des enseignants vont observer des classes dans « l'autre degré ».

Dans un autre RAR de Roubaix, classé comme en très grande difficulté, cette coupure est la principale source de conflits. Les référents (et assistants) ont été répartis entre écoles et collèges, sans aucune relation entre les deux niveaux. Le comité exécutif n'est pas en place. Certaines écoles n'ont pas de relation avec le RAR. 85% des élèves de ces écoles « évitent » le collège et s'inscrivent ailleurs en 6ème. Des écoles semblent vouloir se protéger de la mauvaise réputation du collège. C'est un cas type où un soutien institutionnel serait nécessaire.

Il n'est pas facile de faire se rejoindre la culture professionnelle d'enseignants qui travaillent 26 heures par semaine avec les mêmes élèves et qui peuvent en avoir une image globale et celle d'enseignants qui ne les voient que 4 heures. Il est pourtant essentiel d'apprendre à voir l'élève comme un tout. La différence apparaît plus profonde qu'on ne se l'imaginait avant de tenter de faire travailler ensemble des enseignants qui ne l'avaient pas demandé. La nécessité d'un travail de fond, dans la durée, prouve le besoin d'une personne ressource comme ces professeurs référents.

Lire le texte intégral de la Rencontre OZP

http://www.association-ozp.net/article.php3?id_article=3202