

**Inspection générale de l'Éducation nationale**

---

**LA CLASSE DE SIXIEME :  
*ÉTAT DES LIEUX ET RÉFORMES EN COURS***

*Rapport*      *à monsieur le ministre  
de l'éducation nationale*

*à monsieur le ministre délégué  
à l'enseignement professionnel*

**Rapporteurs:** Jean-Paul DELAHAYE  
Alain HENRY

**Mars 2002  
n° 2002-018**

## SOMMAIRE

<b>Organisation du travail d'enquête</b> .....	<b>2</b>
Rappel des objectifs de l'étude.....	2
Les thèmes pris en compte dans le cadre de l'enquête .....	2
Methodologie .....	2
<b>Les observations effectuées dans les collèges de l'échantillon</b> .....	<b>4</b>
<b>La classe de sixième</b> .....	<b>4</b>
L'organisation de l'accueil des élèves.....	4
Le suivi et l'accompagnement du travail personnel de l'élève .....	7
La liaison école primaire-collège.....	8
Le développement des réponses innovantes .....	10
<b>La pluralité des cheminements au collège pour atteindre les exigences communes</b> .....	<b>13</b>
La préparation de la mise en place des itinéraires de découverte.....	13
La connaissance des métiers et l'ouverture à des projets professionnels.....	14
La mise en place éventuelle de la classe de troisième à projet professionnel.....	14
Les informations apportées par l'enquête téléphonique de la direction de la programmation et du développement.....	15
Une rentrée 2000 caractérisée par la continuité plus que par le changement.....	15
Une assez large approbation des réformes en cours.....	16
Une forte demande d'aide.....	16
<b>La réflexion et l'action des responsables académiques</b> .....	<b>17</b>
<b>Propositions en vue de la préparation de la rentrée 2002</b> .....	<b>19</b>
<b>Propositions portant sur le fond</b> .....	<b>19</b>
Le niveau des élèves à la fin de l'école primaire : effectuer un véritable bilan des acquis à l'issue du premier degré.....	19
Les élèves en grande difficulté à l'entrée en 6 <sup>ème</sup> : apporter une aide plus efficace.....	19
Le principe même du collège unique : effectuer un travail d'information et de clarification en direction des acteurs de terrain.....	20
La liaison école-collège : mettre en œuvre une politique à la hauteur des enjeux.....	20
Les itinéraires de découverte : clarifier leurs liens avec les programmes.....	21
<b>Propositions sur la forme</b> .....	<b>22</b>
Mieux penser le moment où sont annoncées les réformes.....	22
Mettre davantage de continuité dans des mesures annoncées à quelques mois de distance.....	22
Améliorer l'efficacité du pilotage de la réforme.....	23

# ***Organisation du travail d'enquête***

## ***Rappel des objectifs de l'étude***

La mise en œuvre des orientations sur l'avenir du collège était une priorité de la rentrée scolaire 2001-2002. Présentées en avril 2001, ces orientations ont fait l'objet d'une circulaire centrée sur la classe de sixième, en juin 2001.

L'étude demandée à l'inspection générale a été conduite d'octobre 2001 à février 2002, avec un rapport d'étape à la mi-décembre 2001. L'objectif de cette étude était double :

- observer la façon dont ont été mises en place à la rentrée 2001 les mesures préconisées dans la circulaire de juin, en classe de sixième essentiellement ; observer également, dans la mesure du possible, les autres niveaux d'enseignement puisque les collèges étaient invités à prendre des initiatives dès la rentrée 2001 pour préparer, par exemple, la mise en place des itinéraires de découverte en 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> ;
- observer de quelle manière les nouvelles orientations ont été prises en compte pour la préparation de la rentrée 2002 (mise en place des moyens, actions d'animation et de formation dans les académies, les départements et les établissements).

## ***Les thèmes pris en compte dans le cadre de l'enquête***

Par commodité, le guide d'observation a repris très exactement le plan et les termes utilisés dans la circulaire ministérielle de juin 2001.

Pour tous les thèmes énumérés dans le protocole d'enquête qui figure en annexe, l'inspection générale s'est attachée aussi à observer, tant pour l'année en cours que pour la préparation de l'année scolaire suivante, de quelle manière les établissements ont pu être aidés par les services académiques pour la mise en œuvre des orientations : quelle est la nature du soutien reçu (aide à la mutualisation des expériences, animation, formation...) et quel suivi a été mis en place. A également été étudié le cheminement des informations du ministère jusqu'aux professeurs.

## ***Méthodologie***

En prenant appui sur le guide d'entretien, mais en restant très ouverte, l'enquête de l'inspection générale s'est développée dans deux champs d'observation :

- dans les rectorats et les inspections académiques, pour observer la façon dont a été organisée et dont est suivie la mise en place des réformes en cours en classe de sixième. L'enquête a été menée auprès de quelques rectorats (un par inspecteur général), du doyen des IA-IPR et d'un IA-IPR de discipline (un par inspecteur général), d'un IA-DSDEN (un par inspecteur général), et des responsables des formations (chargé de mission auprès du recteur, IUFM...);
- dans les établissements, pour mesurer la mise en œuvre effective, dans la réalité des collèges et des classes, des réformes en cours. L'enquête s'est déroulée à partir d'un échantillon d'une cinquantaine de collèges, réalisé par la Direction de la programmation et du développement, dans les huit académies suivantes : Besançon, Créteil, Lille, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Orléans-Tours, Rouen. Chaque visite de collège a duré au minimum une journée pour qu'il soit possible :
  - . de rencontrer le chef d'établissement, l'équipe de direction, le ou les CPE, ainsi que l'IEN de la circonscription ;
  - . d'organiser un entretien avec un groupe d'enseignants de sixième, d'une part, et avec les parents élus au CA et/ou des parents délégués de classes de 6<sup>ème</sup>, d'autre part ;
  - . d'assister à une séquence permettant d'être au contact d'élèves (par exemple, groupe d'élèves en difficulté suivi par une équipe d'enseignants, classe à projet artistique et culturel, « mini-collège », etc.).

En outre, une enquête téléphonique de la DPD a été réalisée auprès de 400 principaux de collège. La partie concernant la classe de sixième a été élaborée en liaison avec les rapporteurs de cette étude. Effectuée dans le courant du premier trimestre de l'année scolaire 2001-2002, cette enquête a intégré de nombreuses questions figurant dans le guide d'observation de l'inspection générale. Elle peut donc fournir de précieuses données quantitatives qui viennent compléter le travail de l'inspection générale, à visée plus qualitative.

# *Les observations effectuées dans les collèges de l'échantillon*

## *La classe de sixième*

### *L'organisation de l'accueil des élèves*

Les orientations et les préconisations concernant l'accueil des élèves ont été généralement bien perçues et ont souvent conforté les équipes d'établissement dans leurs projets, programmés pour la plupart avant la parution de la circulaire de juin 2001. Ce texte a ainsi eu un effet d'encouragement.

**Des progrès dans la qualité et l'efficacité de l'accueil des élèves**, par rapport à ce qui se faisait les années précédentes, ont pu être constatés. Cela semble assez net en particulier pour **la durée** de l'accueil, qui a été augmentée à cette rentrée, ainsi que pour **l'attention portée à la participation des parents** qui s'est manifestée par une présence mieux organisée et davantage sollicitée.

Parmi les multiples initiatives prises, nous avons vu, par exemple, un collège difficile où le principal n'accueille pas les parents en même temps que les élèves pour éviter de mettre en situation délicate les enfants dont les parents ne viennent pas.

On peut dire qu'à de rares exceptions près, **les collèges organisent à présent de façon satisfaisante l'accueil des nouveaux élèves**, et que les dispositions essentielles sont prises pour que leur intégration se fasse dans les meilleures conditions.

### *Les modalités de l'accueil*

Les modalités de l'accueil mis en place révèlent un mouvement **d'homogénéisation des pratiques** constatées depuis quelques années.

De façon générale, **l'accueil commence dès le CM2** : présentation du collège aux classes de CM2 dans les écoles du secteur (avec parfois la participation active des fédérations de parents d'élèves), demi-journée ou journée passée au collège quelques semaines avant la fin de l'année scolaire, distribution d'une brochure d'accueil, avec parfois un parrainage par les élèves du collège. Les types d'organisation sont très variés : de la simple visite des locaux à des activités organisées au collège pour les élèves de CM2 (activités sportives, activités au CDI, participation à des cours de langue...). Il faut insister sur la nécessité de bien préparer ces visites de travail : une visite mal organisée peut avoir pour résultat d'inquiéter les parents et de faire augmenter le nombre de demande de dérogations.

L'habitude d'inviter aussi **les parents** à un moment de ce premier contact se répand. Il est à remarquer que si les parents sont en général nombreux lors des réunions de rentrée, leur participation a tendance à se raréfier au cours de l'année.

**La durée de l'accueil des élèves de 6<sup>ème</sup> a souvent été portée à deux jours**, quelquefois

davantage (à noter des initiatives, comme des « écoles ouvertes » réservée aux élèves de CM2, futurs élèves de 6<sup>ème</sup>, ou des séjours élèves-professeurs organisés hors du collège). Il arrive que, lors de la première semaine, les cours soient remplacés par des activités prolongeant l'accueil initial, mais c'est plus rare, et cette formule n'est, en général, pas souhaitée par les professeurs. L'accueil des classes de 6<sup>ème</sup> est généralement détaché de la rentrée des autres classes, souvent elle-même différée d'une journée.

Il est intéressant de relever que beaucoup d'enseignants pensent d'ailleurs que **la période d'accueil ne doit pas être trop longue**. A trop diluer cette période, on pourrait en effet perdre de vue que l'objectif de l'accueil est de placer, le plus rapidement possible, les élèves dans une ambiance de travail effectif.

### *Les contenus de l'accueil*

Les contenus donnés à l'accueil sont ceux que l'on rencontre habituellement. Ils n'ont pas varié, semble-t-il, à la rentrée 2001 : **informations sur le cadre pédagogique et méthodologique** de l'enseignement au collège (exigences scolaires, emploi du temps, gestion du cartable), **vie scolaire et règles de vie commune** (règlement intérieur, carnet de correspondance), **connaissance des espaces, questions matérielles, rôle des parents** notamment pour le travail à la maison...

Le « journal de sixième » est utilisé au moment de l'accueil, et souvent en complément de brochures locales, mais rarement au-delà de quelques semaines après la rentrée. On peut donc se demander si l'investissement important que représente cette initiative locale doit être prolongé.

### *Le niveau d'engagement des personnels pour l'accueil*

**Le niveau d'engagement de l'ensemble de la communauté éducative** pour l'organisation de l'accueil est souvent très satisfaisant. Les personnels de direction et les professeurs principaux sont fortement mis à contribution. Il en est de même, mais dans une moindre mesure, pour les autres enseignants, les CPE, les COP et les surveillants. **Il est beaucoup plus rare, malheureusement, que les personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service soient associés à l'accueil, voire simplement présentés aux nouveaux élèves.**

### *L'individualisation des réponses pour les élèves en difficulté*

Dans la logique de la globalisation des moyens et de l'autonomie accrue des établissements, la DESCO a eu le souci, parfaitement compréhensible, de ne pas nommer ni définir, a priori, les dispositifs à mettre en place pour venir en aide aux élèves en difficulté. Cela explique pourquoi la circulaire de juin 2001 est volontairement moins précise que les textes précédents sur ce sujet. Le problème rencontré sur le terrain est que, faute de présentation argumentée de cette nouvelle orientation par des principaux de collège pas toujours bien informés, des équipes ont pu être déroutées par cette nouvelle approche. Il faudra sans doute être plus explicite dans la circulaire de rentrée 2002.

**De façon générale, on peut observer dans de nombreux établissements de réels efforts pour la mise en œuvre de dispositifs d'aide aux élèves en grande difficulté.**

On rencontre d'excellentes initiatives, notamment **des échanges d'enseignants avec la SEGPA, quand le collège en dispose.**

Les formules de **tutorat d'élèves** (par des élèves plus âgés, des enseignants, des aides éducateurs, parfois par des personnels de service), rencontrées plus rarement, donnent également des satisfactions aux équipes qui les mettent en œuvre.

**Les heures dites de « remise à niveau »**, ainsi que les actions de soutien en petits groupes sont souvent présentes dans les collèges, même si la façon de désigner ces actions varie d'un collège à l'autre, et ne recouvre pas toujours les appellations ministérielles.

On constate aussi un certain flou dans l'esprit des élèves qui ne savent pas toujours s'ils sont en étude, en soutien, en heure de remise à niveau, en heure de vie de classe, en cours ordinaire...

La mesure nouvelle préconisée à titre expérimental par la circulaire de juin 2001 (mise en place d'une équipe chargée du suivi d'un petit groupe d'élèves) a été très rarement observée.

Par ailleurs, l'observation de nombreuses séquences à l'occasion des visites d'établissement conduit parfois à **s'interroger sur l'utilité et l'efficacité réelles de certaines actions de soutien.** L'inspection générale insiste tout particulièrement sur trois problèmes.

### *Premier problème*

Il y a, tout d'abord, **le niveau particulièrement inquiétant de certains élèves quittant l'école élémentaire, niveau qu'il est pratiquement impossible de relever en une ou deux heures de soutien par semaine.** Nous avons noté qu'en moyenne, ces élèves sont au nombre de trois à cinq par classe dans les collèges visités et sont massivement issus de familles en situation de pauvreté économique et/ou culturelle.

Il existe aussi des situations de carence affective qui peuvent déterminer des difficultés de comportement devant lesquels beaucoup d'enseignants se sentent impuissants.

Que peut-on réellement « remettre à niveau » en 6<sup>ème</sup> dans le cas d'élèves, par exemple, qui n'ont pas encore acquis le mécanisme de la multiplication ou qui savent à peine écrire ? Un enseignant a pu parler de « lacunes fossilisées » pour décrire la situation de certains de ces élèves en difficulté, et pour regretter de ne pas pouvoir davantage travailler sur ce sujet avec ses collègues du premier degré.

Des enseignants n'hésitent pas non plus à parler, pour les élèves les plus en difficulté, de « véritable régression » de la 6ème à la 3ème, ce qui ne laisse pas d'interroger sur la validité des réponses apportées au collège pour ces élèves.

**Disons-le tout net, ces élèves sont sans doute accueillis au collège, mais y sont-ils scolarisés ?**

### *Deuxième problème*

On peut également observer que **les difficultés rencontrées par les enseignants de collège pour mener à bien ces actions de remédiation sont, trop souvent, liées à un manque de formation à l'enseignement en petits groupes et, surtout à l'enseignement aux élèves en grande difficulté.** Il n'est pas rare, en effet, de constater que dans une situation d'enseignement qui permettrait l'individualisation (5 ou 6 élèves), les pratiques pédagogiques des enseignants ne sont pas fondamentalement différentes des pratiques mises en œuvre devant une classe entière et ne sont pas adaptées aux besoins des élèves. Dans ces conditions, l'action mise en œuvre n'est pas une réelle action de soutien et le bénéfice obtenu est proche de la nullité.

Les professeurs sont mal préparés à la pratique de l'aide individuelle et au travail en petits

groupes. Ils en sont conscients et sont très demandeurs d'aide de la part des corps d'inspection pédagogique et de la formation continue. Le constat doit malheureusement être fait que cette aide fait trop souvent défaut, en raison, en particulier, de l'indisponibilité des corps d'inspection accaparés par des tâches très diverses qui les éloignent, de fait, des établissements.

Les concours de recrutement, la formation initiale et, parfois, le contenu de certaines actions de formation continue proposées par les I.U.F.M., ne préparent pas à ce type d'enseignement, très différent de l'enseignement à des élèves qui entrent en 6<sup>ème</sup> avec le niveau requis. Il faudrait, en particulier, que la formation puisse faire la distinction entre la difficulté «ordinaire» et la très grande difficulté.

### *Troisième problème*

**Une autre difficulté réside dans le fait que, jusqu'à présent, les heures de soutien ou de remise à niveau étaient souvent payées en heures supplémentaires ou intégrées dans l'emploi du temps des professeurs en cas de «sous-service». Elles étaient donc soumises d'une année à l'autre à de fortes incertitudes : y aura-t-il des professeurs volontaires, y aura-t-il des services à compléter ? Il n'était pas normal que l'aide aux élèves en difficulté soit soumise à de tels aléas et ne puisse pas bénéficier de réelles possibilités d'actions menées dans la continuité. La décision qui vient d'être prise de globaliser les moyens attribués aux établissements permettra d'intégrer ces heures dans le service des enseignants, et va donc dans la bonne direction.**

D'une certaine façon, et pour conclure sur ce chapitre, les élèves ne sont pas les seuls à être en difficulté. **Nous pensons pouvoir dire que c'est le système éducatif lui-même qui est en difficulté et qui peine à venir en aide, le plus tôt possible, à des élèves qui restent en souffrance, au sens propre du terme.**

### *Le suivi et l'accompagnement du travail personnel de l'élève*

On rencontre d'ailleurs les mêmes problèmes d'encadrement pour les études dirigées. **Les principaux disent leurs difficultés croissantes à trouver des enseignants volontaires** et confient les études, de plus en plus, aux aides-éducateurs. Cela pourrait se comprendre s'il s'agissait d'études surveillées. Dans le cas d'études dirigées, qui demandent une véritable compétence pédagogique, le système éducatif se place dans une situation qu'un aide-éducateur a pu lui-même qualifier de «périlleuse pour les élèves», dans la mesure où les aides éducateurs n'ont pas reçu la formation des enseignants, pas plus d'ailleurs qu'ils ne sont évalués dans le cadre de cette activité. On note également qu'il n'y a pas toujours transmission des informations et des consignes de base (quel travail à faire, dans quelles conditions, pour quel résultat...) entre la personne qui prend en charge l'étude et les enseignants de la classe.

Ces dysfonctionnements sont d'autant plus regrettables que, lorsque les études dirigées sont confiées à des enseignants, parfois à des professeurs principaux, et que la concertation existe entre eux, l'efficacité est au rendez-vous et les élèves issus des familles les plus démunies en retirent un bénéfice incontestable. **Là encore, la décision de globaliser davantage les dotations horaires des collèges permettra de mieux inclure cette activité dans le service des enseignants.**



Beaucoup de parents parlent du poids des cartables. Les élèves ont encore trop tendance à venir au collège avec l'ensemble des livres pour toute la semaine. Certes, il faudrait que les élèves prennent l'habitude de préparer leur cartable la veille pour le lendemain mais, même quand le cartable a été préparé en fonction des cours de la journée, il peut arriver que son poids soit tout à fait excessif, comme nous l'avons constaté au cours de nos observations. La solution généralement préconisée par les parents d'élèves, et par les enseignants, serait que les élèves puissent avoir un livre à la maison et un livre au collège pour les matières dont l'horaire est important. Il est également demandé que les enseignants harmonisent davantage leurs points de vue pour réduire le volume du matériel nécessaire.

## *La liaison école primaire-collège*

### *Une liaison insuffisante*

**La liaison école-collège n'est pas considérée comme satisfaisante par les différents acteurs rencontrés : IEN, principaux, enseignants.** Cette appréciation peut être considérée comme une forme de lucidité que la présente enquête confirme pleinement. **Les contacts entre les enseignants des collèges et ceux des écoles sont, le plus souvent, épisodiques, et représentent rarement un travail d'équipe permettant d'identifier les forces et les faiblesses des élèves, et d'y apporter des réponses.**

On constate en effet que, dans la plupart des cas, la « liaison » école-collège est réduite à ce qui est considéré comme le strict nécessaire.

Il s'agit de la seule, et très souvent mal nommée, « réunion d'harmonisation » au cours de laquelle on échange des informations sur le niveau des élèves, tout particulièrement sur les élèves en difficulté. Mais, comme il existe rarement une harmonisation des pratiques d'évaluation dans les écoles d'un même secteur géographique, on reste sceptique quant à l'utilisation pédagogique qui peut être faite par le collège de ce genre de séance. En réalité, il s'agit le plus souvent de collecter des données (niveau des élèves, élèves qui ont des problèmes de comportement...) pour la constitution des classes de 6<sup>ème</sup>. Certaines circonscriptions ont d'ailleurs réalisé des outils « d'aide à la constitution des classes » particulièrement détaillés, utilisés par les collèges dans un souci louable de constituer des classes hétérogènes. Mais, devant le peu d'intérêt des réunions d'harmonisation ainsi conçues, et aussi en raison du non remplacement des enseignants, le plus souvent seuls quelques enseignants des collèges et des écoles y assistent.

**Sauf dans les réseaux d'éducation prioritaire où des actions de liaison souvent exemplaires sont organisées**, il faut souligner **l'indigence persistante des relations pédagogiques** entre les deux niveaux d'enseignement. Les actions de qualité sont l'exception.

Il faut d'ailleurs remarquer que cette insuffisance dans les relations concerne aussi les corps d'inspection en charge de ces deux niveaux : pour mener des actions pédagogiques communes, il faudrait au minimum que les IEN et les IA-IPR travaillent ensemble, ce qui n'est pratiquement jamais le cas. On rencontre aussi des principaux de collège, rares heureusement, qui ne connaissent pas toutes les directrices et directeurs des écoles de leur secteur, et réciproquement...

Il subsiste également quelques situations où l'harmonisation des découpages géographiques des circonscriptions et des secteurs des collèges n'est pas achevée.

Dans ces conditions, la continuité didactique et pédagogique entre les écoles et le collège est rarement organisée et le travail commun est globalement très insuffisant.

### *L'évaluation de début sixième n'est pas correctement utilisée*

La diffusion aux enseignants du premier degré des résultats des évaluations de 6<sup>ème</sup>, qui tend à se généraliser, n'entraîne que **trop peu souvent des effets sur les pratiques pédagogiques dans les écoles**. Si on détecte correctement les difficultés, il semble bien qu'on aille rarement au-delà du simple constat.

Il est vrai aussi que ces évaluations ne sont pas non plus très utilisées par les enseignants de collège. **L'évaluation de début de 6<sup>ème</sup> est la plupart du temps considérée par les professeurs comme un travail supplémentaire qui ne leur apporte guère plus d'informations que l'observation directe des élèves.**

On ne peut que constater que les enseignants semblent se désintéresser de cette évaluation. Par exemple, **il est très rare de rencontrer des « programmes personnalisés d'aide et de progrès » qui devraient, en application des textes officiels, être mis en œuvre au profit des élèves à l'issue des évaluations nationales.** Utilisée presque uniquement comme bilan partiel des acquis, cette évaluation n'est pratiquement pas mise à profit pour comprendre le processus d'acquisition des connaissances, notamment dans la production écrite.

Dans les collèges où nous nous sommes rendus, l'évaluation nationale a certes eu lieu aux dates indiquées, mais les résultats qu'elle fournit ne sont utiles, au niveau statistique, que pour l'équipe de direction et pour les autorités académiques, ce qui n'est pas leur destination première.

Les enseignants, ceux de lettres en particulier, se montrent donc plutôt sceptiques à l'égard de cette évaluation. Ils estiment que les résultats confirment leurs propres observations et, que, au mieux, ils font double usage avec l'évaluation « à l'œil nu ». Quant à l'évaluation de la production écrite, ils estiment que, tout en demeurant lourde pour les correcteurs, elle ne fournit pas d'indications significatives. Ils constatent un décalage important entre les résultats obtenus pour chaque item et l'impression d'ensemble laissée par cette production.

Ces réactions montrent que l'un des objectifs de l'évaluation n'est pas atteint : **cette opération ne développe pratiquement pas chez les enseignants une « culture de l'évaluation ».**

On doit alors poser une question : les difficultés rencontrées par de nombreux enseignants pour exploiter les résultats, en vue d'apporter des réponses diversifiées aux difficultés des élèves, sont-elles dues à un manque de formation spécifique ou à la nature même de l'évaluation qui décompose l'acte d'apprentissage en mini-compétences ? Il serait important qu'une réflexion approfondie soit conduite à ce sujet si l'on ne veut pas que l'évaluation reste dans trop de situations un rituel coûteux et stérile.

**Si l'on ne réactive pas rapidement le dossier de l'évaluation de début de 6<sup>ème</sup>, celle-ci tombera en déshérence.**

L'initiative de la DESCO, qui consiste à programmer, dans le cadre du plan national de pilotage, des actions de formation destinées aux responsables académiques, devrait permettre une démultiplication rapide de cette relance, en direction des établissements.

Certains enseignants de collège pensent qu'une évaluation avant la fin du CM2 interpellerait davantage leurs collègues des écoles. Des initiatives de ce type sont d'ailleurs prises spontanément dans quelques endroits.

A noter que les enseignants des écoles reçoivent quasi systématiquement les bulletins scolaires de leurs anciens élèves, mais que cet envoi n'est pratiquement jamais l'occasion d'échanges entre enseignants. On observe enfin que les enseignants des écoles sont de plus en plus nombreux à être invités aux conseils de classe de 6<sup>ème</sup>, mais qu'ils sont peu nombreux à s'y rendre.

## *Une absence quasi générale de travail sur la continuité didactique et pédagogique*

Quand on passe en revue les différents domaines pédagogiques, **l'absence de travail commun est quasi générale.**

Dans le domaine essentiel de la **maîtrise de la langue**, à part des exemples malheureusement trop rares de stages rassemblant des enseignants des deux degrés, tout ou presque reste à faire, malgré une lamentation quasi générale sur le niveau des élèves à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, tout particulièrement en expression écrite. A signaler, toutefois, des travaux très intéressants réalisés par des écoles et des collèges, souvent situés en ZEP, visant à faire travailler les élèves de CM2 et de 6<sup>ème</sup> sur des projets communs (en lecture, en écriture...).

**En langues vivantes**, même si l'on constate de sérieux efforts pour donner de la cohérence aux dispositifs, on rencontre encore trop de collèges où les pratiques pédagogiques ne se sont pas adaptées à la situation nouvelle créée par la généralisation de l'enseignement d'une langue vivante au CM2. Mais il faut bien reconnaître que lorsqu'ils arrivent en 6<sup>ème</sup>, les élèves ayant « pratiqué » ou « étudié », ou, comme ils disent « fait » une langue vivante dans le primaire disposent d'un bagage parfois bien léger, pour ne pas dire inexistant. Comment, en outre, ne pas être étonné de constater que des collèges ne connaissent pas la carte des langues enseignées dans les écoles de leur secteur ? On peut constater, parfois, une incohérence totale de cette formation puisque le même élève, au gré des ressources locales, peut être successivement « initié » à plusieurs langues.

La continuité n'existe pas davantage dans le **domaine scientifique**. On regrette, par exemple, d'avoir constaté que certains collèges ne savent même pas que des écoles de leur secteur sont engagées dans l'opération « la main à la pâte ».

La continuité dans l'utilisation de **l'outil informatique** est quasi inexistante. Beaucoup d'enseignants des écoles et des collèges n'ont d'ailleurs pas acquis eux-mêmes les compétences exigibles dans le cadre du B2i. Il faut dire aussi que le niveau d'équipement des écoles est encore très inégal, et que les compétences acquises par les élèves en informatique dépendent encore trop souvent de la présence ou de l'absence d'un ordinateur à la maison, ce qui est contraire au principe républicain d'égalité.

## *Le développement des réponses innovantes*

### *La mise en place des classes à projet artistique et culturel*

Probablement en raison des délais nécessaires pour monter des projets de ce type, les classes à PAC observées sont assez souvent la transformation ou la reconduction d'actions déjà conduites antérieurement. Dans ce cas, le dispositif « classe à PAC » a permis, et c'est évidemment un point très positif, le recentrage des projets sur les priorités nationales et académiques.

Parfois, il s'agit aussi de la simple adaptation à la classe de 6<sup>ème</sup> des anciens « ateliers ». Dans ce cas, il ne s'agit nullement d'un axe autour duquel l'enseignement s'organiserait, mais d'un simple complément souvent boudé d'ailleurs par les professeurs non impliqués directement.

Même si certains collèges en sont encore à réfléchir à l'opportunité de prendre une initiative dans ce domaine, d'autres, semble-t-il nombreux, ont des projets pour la rentrée 2002. D'autres, enfin, sont plus avancés et réalisent d'ores et déjà des choses remarquables.

### *Les nouveaux modes d'organisation des collèges*

Nous n'avons pas rencontré d'expérience de « mini collège », formule proposée pour la rentrée 2001.

De même, la possibilité de prise en charge de deux disciplines par des professeurs volontaires est très rarement utilisée. Quand cette pratique est observée, elle est le fait, le plus souvent, d'enseignants qui doivent compléter leur service ou d'anciens PEGC devenus certifiés. Il faut noter la forte opposition des enseignants sur le principe même de cette mesure car ils considèrent qu'ils « ne sont pas formés pour cela ».

### *La participation des parents et des partenaires à la vie de l'établissement*

La participation des parents à la vie de l'établissement est généralement considérée comme satisfaisante par l'ensemble des partenaires, y compris par les parents eux-mêmes.

Mais on peut observer que cette participation va encore rarement au-delà des traditionnelles rencontres parents-professeurs et des relations instaurées par le carnet de liaison ou les bulletins scolaires. **Les familles en grande difficulté ont très peu de relations avec les établissements.**

De plus, certains collèges semblent éprouver des difficultés à mobiliser les parents durablement, au-delà de la période de rentrée.

Un effort est parfois effectué pour mieux informer les parents des résultats de l'évaluation de début de 6<sup>ème</sup>. On note également des tentatives intéressantes pour augmenter le taux de participation des parents aux réunions organisées par l'établissement, notamment par le biais de séances d'information à thèmes (« comment mieux aider mon enfant dans ses apprentissages » etc. ).

Les fédérations de parents sont généralement très actives et entretiennent de bonnes relations avec les équipes de direction et les enseignants, parfois en participant à la rédaction du journal du collège. Même si les associations de parents disposent rarement de locaux spécifiques dans les établissements, les chefs d'établissement leur ouvrent largement les portes du collège. Certains parents manifestent néanmoins le désir d'être associés, dans les locaux du collège, à des activités voisines de celles des foyers socio-éducatifs.

On note, ici ou là, **des essais méritoires pour mieux associer les parents les plus en difficulté, notamment par l'intermédiaire de « parents-relais » qui ont le plus souvent bénéficié d'une formation.**

### *La participation des élèves à la vie de leur établissement*

La participation des élèves à la vie de leur collège est encore largement un chantier à venir, malgré les déclarations de bonnes intentions qui figurent dans de nombreux projets d'établissement.

Les « heures de vie de classe », pourtant saluées comme une heureuse initiative, sont soit soumises à l'aléatoire dont on a parlé plus haut, soit utilisées de façon peu judicieuses : études, soutien, voire moment choisi par les enseignants pour terminer un cours.

Quand elles peuvent être organisées, les heures de vie de classe sont parfois décevantes et peu productives. Par contre, quand elles sont l'occasion d'un véritable dialogue entre élèves, et entre élèves et adultes, sur la vie de la classe ou de l'établissement, c'est un moment extrêmement riche et utile. **L'intégration de ces heures dans les dotations des établissements, mesure prévue dans le nouvel arrêté concernant les horaires de 6<sup>ème</sup> et du cycle central, est de nature à conforter une innovation très utile.**

L'opération « manifeste contre la violence », qui pouvait permettre une forte implication des élèves sur un sujet sensible, la prévention de la violence, a été relayée assez inégalement. On rencontre certes des classes qui ont utilisé le support adressé par le ministère pour engager un travail de réflexion particulièrement utile, mais on observe aussi des situations où le document semble n'avoir même pas été distribué aux élèves.

En réalité, dans les établissements où l'équipe de direction a su rendre complémentaires et cohérentes les actions des responsables de la vie scolaire (et tout particulièrement bien sûr les CPE qui ont un rôle essentiel) et celles des enseignants, la participation des élèves et de leurs délégués à la vie de leur collège est une chose qui devient naturelle. Ces établissements existent. Il conviendrait de prendre appui sur leur expérience.

### *L'accroissement de l'autonomie des établissements par des moyens globalisés*

Très probablement parce que la circulaire est parue quand l'essentiel de la préparation de la rentrée était fait, la marge de manœuvre laissée aux établissements n'a pas vraiment permis un saut qualitatif dans les actions mises en œuvre.

De façon générale, cette « marge de manœuvre » est estimée quantitativement insuffisante par les chefs d'établissement et par les enseignants.

Des principaux de collège déclarent en outre que, tant que la dotation globale comprend autant d'HSA et d'HSE, la marge de manœuvre réelle reste réduite car son utilisation est soumise au volontariat pour l'utilisation effective des heures. Certains, tout en étant favorables au principe, disent également leur scepticisme en évoquant des précédentes mesures de globalisation (notamment de crédits) qui ont parfois conduit à des réductions de moyens.

**Compte tenu néanmoins de l'intérêt certain suscité par cette démarche de globalisation, qui est particulièrement appréciée (il est demandé, par exemple, de l'étendre aux moyens attribués aux SEGPA), on peut penser que des résultats positifs pourront être observés à la rentrée 2002.** Et ce, d'autant plus que les nouveaux arrêtés concernant les horaires font bien la distinction entre les horaires nationaux (principe d'unicité), et la marge de manœuvre qui est laissée aux établissements (principe de diversité) : 2 heures pour l'aide aux élèves en 6<sup>ème</sup>, et 2 heures pour les itinéraires de découverte dans le cycle central.

Encore faudra-t-il guider les chefs d'établissement et les aider techniquement pour éviter des dérives toujours possibles.

En tout état de cause, il faudra faire comprendre aux équipes pédagogiques les conséquences des choix effectués. Par exemple, le choix de constituer des classes à effectifs réduits peut amener à utiliser la plus grande partie de la marge de manœuvre de l'établissement en consacrant les moyens disponibles à la création d'une division supplémentaire ou au dédoublement des classes. Mais, dans ce cas, il ne restera peut-être plus d'heures pour les actions de soutien. Il faut d'ailleurs noter que le coût de ces dédoublements peut être contesté par des enseignants qui disent que cela s'opère généralement aux « dépens » de l'horaire global dû aux élèves dans une matière donnée. Ces enseignants pensent que cette réduction horaire n'est pas compensée totalement par les avantages du dédoublement.

Un autre choix possible, rencontré dans un établissement, a été de doter davantage les classes de 6<sup>ème</sup> que ce qui est prévu par les textes : dans ce cas précis, ce sont les classes de 3<sup>ème</sup> qui ont donc été moins dotées. Il faudrait être sûr que ces choix soient bien compris de tous et que toutes les conséquences aient été pesées.

Il convient enfin de remarquer que les actuels outils de gestion des établissements ne permettent pas aux autorités de tutelle de connaître l'exacte situation de l'utilisation des moyens dans les

établissements. Plus généralement, les services déconcentrés manquent d'outils d'aide au pilotage. Cela rend délicat, voire illusoire, tout contrôle a posteriori. Un inspecteur d'académie qui veut avoir cette connaissance est, à l'heure actuelle, obligé de compléter les outils nationaux par ses propres enquêtes.

## ***La pluralité des cheminements au collège pour atteindre les exigences communes***

### ***La préparation de la mise en place des itinéraires de découverte***

On a rencontré des travaux très intéressants menés, tant en parcours diversifiés qu'en travaux croisés, par des équipes qui ont bien compris l'intérêt de cette démarche d'appropriation active des connaissances. Néanmoins, beaucoup d'interrogations subsistaient, à l'automne 2001, sur la relation entre ces activités et les futurs itinéraires de découverte.

Parmi les difficultés rencontrées par les enseignants pour la mise en œuvre des parcours diversifiés, celle qui était la plus fréquemment évoquée à l'époque était la possibilité de relier les parcours aux programmes en vigueur.

L'observation de plusieurs séances de parcours diversifiés a conduit à faire apparaître un problème, rencontré celui-là par les élèves qui n'ont pas comblé les graves lacunes constatées en 6ème. Ces élèves demeurent en effet en difficulté dans le cycle central. Or, pour pouvoir pleinement profiter des « parcours » et, demain, des « itinéraires », il faut posséder les connaissances de base nécessaires. A défaut, ces élèves risquent fort de se perdre en cours de route.

**Beaucoup d'enseignants regrettaient également que le temps de concertation nécessaire à la conduite de ces activités ne soit pas reconnu. Les récents textes sur les itinéraires de découverte, qui prévoient ce temps de concertation, ont donc été très bien perçus.**

Les enseignants demandaient par ailleurs un cadrage national pour les horaires et la disparition des « fourchettes horaires ». Là encore, le nouvel arrêté concernant les horaires répond à l'attente des enseignants.

Des problèmes d'organisation concrète sont fréquemment évoqués, notamment la mise en place des emplois du temps (que faire des élèves en début et en fin d'année scolaire, avant et après le temps consacré aux itinéraires de découverte), l'occupation des locaux, les effectifs des groupes d'élèves...

Enfin, beaucoup d'enseignants craignaient que l'introduction des itinéraires de découverte ne se traduise par une réduction importante des horaires consacrés à leur discipline.

La diffusion par la DESCO, en décembre 2001, d'un document de travail sur les itinéraires de découverte, et l'organisation, en décembre 2001-janvier 2002, d'une journée banalisée dans tous les établissements a permis de donner les informations qui manquaient aux équipes.

### ***La connaissance des métiers et l'ouverture à des projets professionnels***

Des actions destinées à aider les élèves à mieux connaître les métiers sont organisées, de façon ponctuelle en 4<sup>ème</sup>, et de façon pratiquement systématique en 3<sup>ème</sup>. Les collèges sont nombreux à être associés aux multiples « forum des métiers et formation » qui sont organisés.

### ***La mise en place éventuelle de la classe de troisième à projet professionnel***

Le réflexion est très peu avancée sur cette question. La tendance qui s'exprime est le souhait de permettre effectivement à des élèves de quitter leur collège pour effectuer leur classe de 3<sup>ème</sup> dans un lycée professionnel. On s'accorde à reconnaître qu'il sera difficile de toujours éviter que cette structure n'accueille des élèves en grande difficulté. Les responsables des établissements ajoutent que, par conséquent, il ne sera pas réaliste de vouloir en faire une classe réellement ouverte tant les exigences seront, par nécessité, éloignées de celles du collège.

## ***Les informations apportées par l'enquête téléphonique de la direction de la programmation et du développement***

En concertation avec l'inspection générale, la DPD a inclus dans son enquête téléphonique des questions qui correspondent au champ de la présente étude. Même s'il s'agit d'informations issues de déclarations et non de constats, cette enquête est intéressante car son aspect plus quantitatif (400 principaux interrogés) renseigne sur la façon dont les réformes sont perçues. Elle complète donc le travail d'observation de l'inspection générale. N'est présentée ici qu'une synthèse partielle de cette enquête qui fait l'objet, par ailleurs, d'une note de la DPD.

### ***Une rentrée 2000 caractérisée par la continuité plus que par le changement***

De façon générale, il apparaît que les collèges ont continué de travailler sur la lancée des rentrées précédentes. La publication tardive de la circulaire de juin 2001 est bien entendu l'explication de cette temporisation.

Il ne faut pas, néanmoins, sous-estimer le fait que beaucoup de principaux ne perçoivent pas la spécificité des nouvelles mesures et n'ont donc pas ressenti la nécessité d'opérer des changements trop rapides.

Pour 70% des chefs d'établissement, par exemple, les itinéraires de découverte sont le simple prolongement des travaux croisés et des parcours diversifiés.

On perçoit nettement une lassitude devant la fréquence des changements dont la nécessité n'est pas toujours ressentie. L'enquête de la DPD confirme ainsi les observations effectuées par l'inspection générale.

Interrogés sur les raisons qui peuvent expliquer certaines lenteurs dans la mise en œuvre des mesures préconisées, les principaux mettent en avant, par ordre décroissant d'importance :

- les problèmes de communication et d'accompagnement des réformes, et le manque d'implication des corps d'inspection pour porter les explications (parce que mobilisés par d'autres tâches) ;
- les problèmes liés au décalage croissant entre les objectifs du collège et le statut des enseignants. L'organisation de la concertation et l'attribution d'heures supplémentaires dépendent trop des circonstances et des bonnes volontés ;
- l'empilement des réformes, sans évaluation des actions précédentes ;
- le manque d'autonomie des établissements. Les mesures prises à la rentrée 2001 vont donc dans la direction souhaitée par les chefs d'établissement.



## ***Une assez large approbation des réformes en cours***

On aurait évidemment intérêt à prendre en compte l'ensemble de ces observations pour une mise en œuvre effective des réformes et ce, d'autant plus que 80% des principaux de collège disent qu'ils sont plutôt favorables à l'évolution dessinée pour le collège, et estiment que les mesures vont dans le bon sens. En accord sur le fond des réformes, les principaux de collège veulent davantage de cohérence et de continuité dans la mise en œuvre.

## ***Une forte demande d'aide***

Il semble, en outre, que les chefs d'établissement interrogés s'investissent plus dans les mesures éducatives ou de vie scolaire ( l'enquête de la DPD relève, comme l'inspection générale, la forte implication des principaux et des équipes d'établissement dans les actions d'accueil des élèves), que dans les actions plus pédagogiques. Ils attendent, pour ces dernières, un soutien des corps d'inspection et une communication plus précise de l'institution.

## *La réflexion et l'action des responsables académiques*

Beaucoup de responsables disent regretter que l'on ait choisi de faire une présentation par étapes de la rénovation. Si la mise en œuvre progressive ne présente pas pour eux de difficultés, ils pensent qu'il aurait été préférable de définir plus tôt une perspective pour l'ensemble de la scolarité.

La plupart du temps, dès l'annonce des décisions arrêtées par le ministre, les recteurs et les inspecteurs d'académie ont réuni, en mai-juin 2001, l'ensemble des principaux de collège et ont, généralement avec les groupes de pilotage « collèges » des académies, présenté les grandes lignes des mesures prévues.

Les réunions inter-académiques de la DESCO ont très utilement aidé les responsables académiques à, selon une expression entendue, « parer au plus pressé ».

Dans une académie, par exemple, le groupe de pilotage académique, placé sous la responsabilité conjointe d'un IA-DSDEN et d'un IA-IPR a été relancé et s'est réuni plusieurs fois. Il a amorcé une production de documents, non encore achevée à ce jour : sur les itinéraires de découverte, et sur l'accueil des élèves de 6<sup>ème</sup>. Ce groupe contribue utilement à l'harmonisation des politiques départementales.

A noter qu'il est aussi arrivé que l'échelon académique délègue à l'échelon départemental le soin d'informer les chefs d'établissement.

Dans quelques académies, le dispositif « innovation et valorisation des réussites » est engagé dans la réflexion et travaille avec un réseau d'établissements sur la question des parcours diversifiés notamment. Mais, dans d'autres, le dispositif « inno-valo » travaille sans liaison avec les inspecteurs d'académie qui ignorent d'ailleurs si la réforme des collèges figure dans les actions suivies. Cette dispersion, et parfois cette incohérence, dans les actions d'accompagnement sont évidemment dommageables.

De façon générale, les responsables de la formation continue sont bien mobilisés et proposent des actions de formation qui répondent aux priorités ministérielles.

Dans une académie, par exemple, le plan académique de formation comprend un volet « pratiques pédagogiques et nouveaux dispositifs » qui répond plutôt bien aux besoins constatés dans les établissements. Certaines actions sont prises en charge par l'IUFM, d'autres par les corps d'inspection et les responsables académiques. Le paradoxe, c'est que certaines de ces actions ont parfois suscité peu de candidatures, alors même que les enseignants rencontrés expriment de l'insatisfaction quant aux possibilités de partir en stage. A titre d'exemple, dans une académie, une action intitulée « dispositifs interdisciplinaires au collège : démarche pédagogique et documentaire », qui correspond pourtant parfaitement aux besoins des enseignants engagés aujourd'hui dans les parcours diversifiés et dans les travaux croisés, et demain dans les itinéraires de découverte, n'a été ouverte que pour deux groupes d'enseignants alors que cinq groupes étaient possibles.

On peut seulement constater ici que l'organisation de la formation continue, qui repose sur le volontariat des enseignants, ne permet pas de prendre en compte les véritables besoins du

système.

Il est également arrivé que des enseignants de collège soient particulièrement mécontents des prestations de certains formateurs qui venaient « pour aider à formuler les problèmes », position qui est rarement un signe de compétence sur le sujet à traiter, alors que les professeurs attendaient, et on peut les comprendre, des réponses à leurs questions

Dans le cas particulier des ZEP, il faut relever des initiatives originales mais malheureusement trop peu répandues, comme dans cette académie où l'on observe la présence d'un IA-IPR dans le groupe de pilotage de chaque REP et où sont organisées des inspections croisées d'IEN et d'IA-IPR au CM2 et en 6<sup>ème</sup>.

## ***Propositions en vue de la préparation de la rentrée 2002***

### ***Propositions portant sur le fond***

#### ***Le niveau des élèves à la fin de l'école primaire : effectuer un véritable bilan des acquis à l'issue du premier degré***

L'évaluation qui est actuellement effectuée au début de la 6<sup>me</sup> ne peut tenir lieu de bilan des acquis. Elle n'est pas conçue dans cet esprit. Le résultat, c'est qu'il n'y a pas, aujourd'hui, de connaissance étalonnée de ce que savent ou ne savent pas les élèves à la fin de l'école primaire. On commence alors les études au collège sans visibilité et, surtout, sans possibilité de rétroaction sur un niveau du système éducatif qui est, de fait, déresponsabilisé. Il faudrait très vite porter remède à cette difficulté. Il n'est pas exclu qu'il apparaisse alors que le « maillon faible du système éducatif », que l'on situe de manière convenue au collège, puisse se trouver plutôt en amont. Parle-t-on, lit-on, écrit-on, calcule-t-on suffisamment à l'école primaire ?

**Il est donc proposé une évaluation des acquis du premier degré qui pourrait intervenir à la fin du premier trimestre du CM2.** Ce moment présente deux avantages. D'une part, situer cette évaluation à ce moment de l'année permet de ne pas commettre de contresens : il ne s'agit, en aucun cas, d'un examen d'entrée en 6<sup>me</sup>, mais plutôt d'un bilan qui serait l'occasion de vérifier les effets du « programme personnalisé d'aide et de progrès » mis en œuvre, en principe, au début du CE2 par l'équipe du cycle 3. D'autre part, le moment choisi permet aux enseignants des écoles de prendre toutes les dispositions utiles pour que les élèves qui apparaîtraient alors en difficulté reçoivent, avant la fin du CM2, toute l'attention nécessaire. Une collaboration avec les enseignants de collège serait, tout au long de cette période, extrêmement utile.

#### ***les élèves en grande difficulté à l'entrée en 6<sup>me</sup> : apporter une aide plus efficace***

Les quelques heures de remise à niveau ou de soutien que les collèges peuvent mettre en place sont utiles aux élèves qui rencontrent des difficultés qu'on pourrait qualifier de « moyennes ». Ces mesures sont inopérantes s'agissant des élèves qui ont des difficultés beaucoup plus lourdes. Il est illusoire de penser que ces élèves pourront tirer quelque profit que ce soit de leur début de scolarité au collège, sans une action déterminée et concentrée dans le temps pour leur venir en

aide. C'est pourquoi, **nous proposons que soit étudiée la possibilité de différer, pour ces élèves, la mise en œuvre du programme de 6<sup>ème</sup> tant que n'auront pas été consolidées les bases nécessaires à une scolarité réussie dans le second degré.** On pourrait ainsi imaginer que, pendant quelques semaines ou au maximum quelques mois, les enseignants de collège ( qu'il faudrait alors former et accompagner), aidés le cas échéant par leurs collègues des écoles (ainsi que par des enseignants de S.E.G.P.A. et des enseignants spécialisés là où c'est possible), se mobilisent autour de cette priorité et y consacrent, en fonction des besoins constatés, tout ou partie de l'horaire dû aux élèves. L'objectif visé serait une intégration progressive et, en tout état de cause, la plus rapide possible des élèves dans les classes de 6<sup>ème</sup>.

Il s'agit, quelle que soit la formule mise en œuvre, de donner à chacun la possibilité de trouver dans l'école l'aide dont il a besoin. Il faut reconnaître que les dispositifs et les moyens actuellement engagés, qu'il faudrait pouvoir évaluer, ne permettent pas d'obtenir ce résultat.

La recherche universitaire, par le biais des IUFM, devrait être davantage sollicitée sur cette importante question pour, en particulier, aider à concevoir des formations adaptées.

Il faut aussi prendre en compte le fait que les élèves en difficulté ont la possibilité d'être suivis et aidés, à l'école primaire, par les personnels spécialisés des réseaux d'aide, et que cette possibilité leur fait défaut dès leur entrée en 6<sup>ème</sup>. Il y a là, incontestablement, un vrai sujet de réflexion à conduire.

### ***Le principe même du collège unique : effectuer un travail d'information et de clarification en direction des acteurs de terrain***

Le principe même du collège unique fait débat au sein de nombreux collèges. Beaucoup d'enseignants sont en difficulté face à l'hétérogénéité trop importante, selon eux, des élèves. On s'interroge encore, par exemple, dans certains endroits particulièrement difficiles, des raisons qui ont pu conduire le ministère à supprimer le palier d'orientation de fin de 5<sup>ème</sup> ainsi qu'à fermer les 4èmes et 3èmes technologiques. **Il faut entendre cela et donner très rapidement aux enseignants les moyens de rendre compatibles l'unité des exigences et la diversité des parcours.**

Sans un travail mené en profondeur sur cette question (le « cahier des exigences » est de ce point de vue très attendu), les réformes actuelles risquent, à terme, de susciter beaucoup de scepticisme car elles se verront reprocher de n'être pas suffisamment réalistes et de ne pas prendre assez en compte le « niveau des élèves ».

Une réflexion est enfin à conduire avec les enseignants sur l'hétérogénéité : comment mieux prendre en compte les élèves en difficulté, mais aussi comment éviter que les meilleurs ne s'ennuient ?

### ***La liaison école-collège : mettre en œuvre une politique à la hauteur des enjeux***

L'absence ou l'insuffisance de la liaison entre l'école et le collège pénalise d'abord les enfants et les familles les plus démunis.

Aider tous les élèves et tous les parents à mieux comprendre ce « passage », pour reprendre l'heureuse expression de la circulaire de 1977, est donc d'abord un enjeu de justice et d'égalité

pour tous les citoyens. Cela est particulièrement vrai pour les élèves en difficulté à l'école élémentaire. Une meilleure articulation entre les deux niveaux d'enseignement permettrait notamment de faire travailler les équipes enseignantes sur ce qu'un précédent rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale appelait les « déterminants des difficultés scolaires ». On pourrait alors aider les enseignants à faire la distinction entre ce qui relève certes de l'élève ou de l'environnement, et ce qui est imputable aussi à l'école et à une mauvaise approche pédagogique et didactique. Aujourd'hui, dans beaucoup de réunions d'harmonisation, on a trop tendance à identifier deux seuls responsables des difficultés : l'élève « qui ne veut pas travailler » et ses parents décrits comme forcément « démissionnaires ».

Les leviers du changement sont connus, quelques-uns peuvent être cités :

- travailler sur **la transmission de la mémoire** entre l'école et le collège en aidant les équipes à élaborer des outils homogènes et exploitables, et en rendant complémentaires les diverses évaluations et signalements qui ponctuent la scolarité de l'élève ;

- renforcer **le rôle du professeur principal** pour permettre une meilleure transition en matière d'évaluation entre l'école, avec son maître unique et sa vision globale, et le collège avec ses enseignants multiples et sa vision plus morcelée. Mais, de ce point de vue, n'est-il pas nécessaire de s'interroger sur les effets, en particulier pour les élèves en difficulté, de la multiplication des intervenants dans les classes du premier degré? N'est-il pas également nécessaire de garder le contrôle de la spécialisation croissante de certains enseignants du premier degré et de parvenir à un juste équilibre entre une polyvalence, qui demeure essentielle, et des fonctionnements « à dominante » qui pourraient avoir pour effet de « secondariser » l'école primaire s'ils étaient mis en œuvre sans discernement ?

- **mobiliser l'encadrement**, corps d'inspection, chefs d'établissement et dispositifs d'animation et de formation, pour jeter les bases d'une continuité pédagogique et didactique, qui reste à construire pour l'essentiel (exploitation pédagogique des évaluations, échanges d'information sur les contenus enseignés et les démarches mises en œuvre...).

**Il est proposé que les principaux de collège et les IEN aient l'obligation statutaire de travailler régulièrement ensemble.**

Il est suggéré que le ministère engage **un travail commun entre plusieurs groupes de l'inspection générale sur la question essentielle de la continuité pédagogique et didactique entre l'école et le collège.**

Les nouveaux programmes de l'école primaire devraient très rapidement servir de support à des échanges avec les collèges, notamment pour les langues vivantes dont on a vu que les programmes n'étaient plus adaptés aux conditions nouvelles de scolarisation à l'école .

### ***Les itinéraires de découverte : clarifier leurs liens avec les programmes***

Il demeure un gros travail d'information et de mobilisation (y compris auprès des corps d'inspection) pour faire comprendre, par exemple, que les itinéraires de découverte, en 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, et les enseignements choisis en 3<sup>ème</sup>, seront selon l'expression de la DESCO « référencés aux programmes ». Dans de trop nombreux collèges en effet, la méfiance des enseignants à l'égard des itinéraires de découverte provient du fait qu'ils craignent que, lors de la mise en œuvre des itinéraires, l'horaire de leur discipline soit « ramené systématiquement à la partie basse de la fourchette ».

Le travail de concertation effectué en décembre-janvier, grâce au document d'appui préparé par la DESCO, a permis de relancer la dynamique mais beaucoup d'interrogations subsistent.

## ***Propositions sur la forme***

### ***Mieux penser le moment où sont annoncées les réformes***

Juin 1999, juin 2000, juin 2001 : à trois reprises, le ministère a choisi le mois de juin pour annoncer aux collèges les mesures qu'il souhaitait voir mises en œuvre, c'est - à-dire le moment où l'essentiel de la préparation de la rentrée était terminé.

Le travail amorcé à l'automne 2001 pour la préparation de la rentrée 2002 marque, de ce point de vue, une amélioration qui reste à consolider avec une parution rapide de la circulaire de rentrée 2002.

### ***Mettre davantage de continuité dans des mesures annoncées à quelques mois de distance***

La succession en quelques années d'annonces, parfois contraires ou en décalage par rapport à ce qui était demandé peu auparavant, a souvent mis les équipes les plus dynamiques en difficulté et a conforté les immobilismes. On ne saurait également négliger cette impression de saturation que l'on ressent en rencontrant les acteurs de terrain, et cette forte demande de « pause » dans les réformes.

Il convient, enfin, de bien percevoir que ce qui est ressenti comme une « valse des mesures », ou une « fuite en avant », conduit les acteurs de terrain à s'interroger, à présent, sur l'avenir des mesures les plus récentes. A fortiori s'ils n'en perçoivent pas la spécificité. Cette absence de continuité est démobilisatrice, et produit de l'incompréhension, du scepticisme et de la lassitude.

### ***Rendre la réforme plus lisible***

L'approche de la réforme du collège par niveau n'est pas jugée satisfaisante. Il est fortement demandé une « visibilité » sur l'ensemble du collège, pour bien comprendre comment peut fonctionner chaque niveau en général, et la classe de 6<sup>ème</sup> en particulier.

La question du cycle central pose notamment problème : comment concilier l'unité de ce cycle et le maintien de la classe de 4<sup>ème</sup> d'aide et de soutien ? De fait, dans certains collèges, cette structure est devenue un groupe de soutien.

Pour ce qui concerne la 3<sup>ème</sup>, des questions se posent aussi, auxquelles les responsables académiques demandent des réponses rapides : comment résister à la forte pression ressentie dans certains endroits sur les 3<sup>èmes</sup> d'insertion, comment éviter que les 3<sup>èmes</sup> à « découverte professionnelle » ne soit pas seulement réservées aux élèves les plus en échec ?

### ***Améliorer l'efficacité du pilotage de la réforme***

### ***Mieux informer et mieux former les acteurs de terrain***

Malgré les efforts de la DESCO et de la plupart des responsables académiques, force est de constater que les acteurs de terrain manquaient encore, à quelques semaines de décisions de gestion déterminantes pour la réussite de la rentrée, des informations nécessaires. Il est inquiétant de constater que les textes officiels étaient à peine connus dans les collèges, et que l'information utilisée par les enseignants était souvent issue de la presse nationale et/ou syndicale.

Les chefs d'établissement ont besoin d'aide et, au moment où se met en place une réforme qui vise à faire évoluer les pratiques, de conseil pédagogique.

### ***Doter les autorités de tutelle d'outils de dialogue et de contrôle***

En raison du manque fréquent de coordination entre les départements, le niveau académique ne dispose pas toujours d'informations sur ce qui se passe en collège.

Mais, comme on l'a vu, les IA-DSDEN qui n'auraient à leur disposition que les outils informatiques de gestion actuellement utilisés par le ministère n'en sauraient pas beaucoup plus. Ceux qui, par exemple, souhaitent savoir combien de collèges mettent en place les parcours diversifiés, ou souhaitent apprécier quelle est l'utilisation précise de la DHG au niveau sixième, doivent en passer par une enquête papier. Quand il n'existe pas de coordination académique de ce type d'enquête, aucune synthèse n'est, le plus souvent, possible. Cette situation est d'autant plus regrettable que, si dans la très grande majorité des cas, les établissements effectuent un travail remarquable, on rencontre aussi des îlots d'inertie inacceptables qu'il serait bon de pouvoir identifier systématiquement.

Il convient donc d'aider au plus vite les autorités déconcentrées à se doter d'outils leur permettant d'exercer un réel contrôle a posteriori de l'action des établissements. Le développement nécessaire de l'autonomie des établissements ne peut en effet s'entendre que s'il est accompagné d'un pilotage.

### ***Mieux coordonner l'action académique***

La différence d'approche dans la gestion et l'animation des collèges dans les départements d'une même académie sont encore trop importantes. La question des collèges fait ainsi apparaître de façon très nette la nécessité de clarifier, au niveau national et après un bilan des expérimentations en cours dans certaines académies, les responsabilités que l'on confie, sous l'autorité des recteurs, aux IA-DSDEN.

### ***Recentrer l'action de l'encadrement pédagogique***

Il est urgent de recentrer les missions des corps d'inspection et de prendre le temps nécessaire pour leur expliquer le sens des réformes en cours. Les IEN et les IA-IPR sont écrasés par des tâches multiples et n'ont plus la possibilité d'aller aussi souvent que nécessaire dans les écoles et les collèges pour inspecter, conseiller, animer. Leur absence se fait durement sentir dans les classes où, on le sait bien, l'essentiel d'une réforme se joue. Ils sont réclamés, avec une grande insistance, par les enseignants. Faut-il rappeler que tous les dispositifs proposés ou mis en œuvre doivent être observés de près par des inspecteurs, qui ne pourront réellement juger de leur



pertinence qu'en les voyant fonctionner dans les classes ? Les enseignants ont davantage besoin de « conseils sur mesure » que de considérations générales. Souvent, ils se montrent sceptiques sur les dispositifs nouveaux dont le caractère technique néglige l'aspect relationnel et personnel de l'acte pédagogique.

***Ne plus différer la réflexion à conduire sur le métier d'enseignant***

Le contenu des réformes en cours est la confirmation que le métier d'enseignant est en profonde évolution. Est-il bien raisonnable d'imaginer une mise en œuvre effective de toutes les mesures annoncées dans les textes les plus récents, sans une réflexion sur le métier d'enseignant ?

Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale  
rapporteurs du groupe de travail

Jean-Paul DELAHAYE

Alain HENRY