
GEE

« école du socle »

RAPPORT N° 2019-041
Mai 2019

Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse



igen | Inspection générale
de l'Éducation nationale

igaenr | Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION**

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

GEE « École du socle »

Mai 2019

Anne BURBAN

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Hubert SCHMIDT

*Inspecteur général de l'administration de l'éducation
nationale et de la recherche*

Membre du Groupe d'études et d'expertise :

Bénédicte Abraham, IGEN ; Yves Bernabé, IGEN ; Élisabeth Carrara, IGEN ; Brigitte Hazard, IGEN ;
Laurence Loeffel, IGEN ; Pierre Lussiana, IGAENR ; Marie Mégard, IGEN ; Lionel Tarlet, IGEN.

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1. Bilan du questionnaire et des visites de terrain	1
2. Des modes d'organisation voisins de l'école du socle en dehors de l'éducation nationale.....	6
2.1. L'enseignement privé catholique sous contrat d'association avec l'État	6
2.2. Les établissements de l'AEFE	7
2.3. L'organisation de la scolarité obligatoire dans d'autres pays	8
Conclusion	12
Annexe	15

Un groupe d'études et d'expertise (GEE) composé de huit inspecteurs généraux de l'éducation nationale et deux inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche a été constitué à la rentrée scolaire 2019 afin de mener une réflexion sur la continuité école - collège. Les travaux du groupe ont été conduits durant la totalité de l'année scolaire. Une note d'étape (N2019-04) a été remise au cabinet du ministre le 1^{er} avril 2019 (cf. annexe). Elle a été établie à partir des réponses à une enquête réalisée auprès de tous les IA-DASEN en octobre 2018 et d'éléments recueillis par les inspecteurs généraux à l'occasion de visites d'écoles du socle effectuées sur le terrain.

Le présent rapport synthétise le bilan des observations figurant dans la note d'étape, décrit des formes d'organisation nationales et internationales pouvant relever du concept d'école du socle, rappelle les différentes phases du contexte politique et soulève un certain nombre de questions dont les réponses relèvent de la décision politique.

Introduction

L'expression « École du socle » apparaît officiellement dans les circulaires de préparation de rentrée 2011 et 2012. En 2011, une proposition de loi visait à créer à titre expérimental des « Établissements publics du socle commun », après qu'un projet de loi a concerné la création d'« Établissements publics d'enseignement primaire » en 2004. Ces projets avaient essentiellement pour objectif de doter les écoles de la personnalité morale et juridique. L'initiation en 2014 et la formalisation des conventions ruralité par l'instruction n° 2016-155 du 11 octobre 2016 portant sur les écoles en zones rurales et de montagne a accéléré la dynamique de rapprochement école(s) - collège dans les territoires ruraux isolés. Ce dispositif est en cours de déploiement sur le territoire métropolitain et beaucoup de projets d'écoles du socle sont actuellement suspendus à la signature ou au renouvellement de ces conventions.

De très nombreux rapports, études, publications ont déjà été produits sur ce sujet par l'éducation nationale et beaucoup d'autres institutions (Cour des comptes, Parlement, OCDE) ou organismes (associations, *think tanks*, etc.). Même si la réflexion n'est pas nouvelle, elle a bénéficié au cours de l'année scolaire 2018-2019 d'une actualité importante, comme le reflète la dernière livraison du rapport de l'OCDE *Regards sur l'éducation 2018*. Des expérimentations ont vu le jour depuis 2014 dans certaines académies et de nombreux projets sont actuellement à l'étude.

Afin de disposer d'une « cartographie » nationale, le Groupe d'études et d'expertise « École du socle » a soumis aux DASEN des trente académies métropolitaines ou ultramarines un questionnaire relatif à l'existence, l'historique, les modalités de mise en œuvre et les objectifs de ces expérimentations et de ces projets d'écoles du socle. Ce questionnaire figurait dans l'annexe 1 de la note d'étape.

1. Bilan du questionnaire et des visites de terrain

• Le contexte de création

Les expérimentations étudiées par le GEE, dont certaines datent de plusieurs années (2014 pour la plus ancienne) se sont essentiellement constituées en réponse à deux problématiques :

- celle des territoires ruraux isolés qui doivent faire face à des baisses démographiques ;
- celle de l'éducation prioritaire qui institue déjà la dimension de réseau. C'est notamment le cas des trois départements de l'académie de Créteil.

Dans les territoires ruraux isolés, les projets se sont construits sur des objectifs de rationalisation de l'offre territoriale du premier degré. Il est à noter que souvent, le choix d'intégrer une ou plusieurs écoles dans les locaux d'un collège ou à l'intérieur d'un campus scolaire a été impulsé non pas par des considérations pédagogiques mais par un projet de fermeture d'école ou de réhabilitation des bâtiments scolaires.

- **Les modalités d'organisation**

On distingue essentiellement trois formes d'organisation :

- l'intégration (permanente ou temporaire) de classes du cycle 3, souvent d'ailleurs uniquement des classes de CM2, au sein d'un collège. C'est la configuration la plus fréquente, et en tout cas celle qui sert de base de départ aux expérimentations. Dans quelques cas rares, elle peut s'accompagner de la création de classes mixtes CM2-6^e, sur la totalité du temps scolaire ou sur des temps ou des activités spécifiques ;
- un établissement fusionnant sur un même site un collège et une (ou des) école(s). Cette configuration correspond parfois à un projet de réhabilitation des bâtiments, qui a été un catalyseur de la restructuration. Cette configuration pose la question du périmètre géographique de l'école du socle : regroupements, sectorisation, transport, cette question du transport s'avérant primordiale ;
- un établissement regroupant en réseau, et sur plusieurs sites, un collège et des écoles environnantes. L'efficacité pédagogique de cette configuration repose alors sur l'existence d'un projet fédérateur du réseau.

Dans tous les cas, on constate une mise à la disposition des écoles de lieux particuliers du collège (gymnase, CDI, salles de sciences) et de matériel (en technologie). Dans certains cas s'y ajoute une mutualisation des personnels administratifs du collège, ce qui donne lieu à une compensation financière de la part de la commune. Ces mises à disposition doivent faire l'objet de conventions entre les collectivités territoriales et les représentants de l'État (IA-DASEN, principaux de collèges, IEN).

- **Le pilotage**

Dans certaines académies fortement concernées par les problématiques de la ruralité, la création d'écoles du socle s'est accompagnée d'une politique forte conduite par les recteurs et prenant appui sur de véritables projets pédagogiques. Mais dans la majorité des académies, le portage institutionnel s'effectue au niveau départemental.

Sur le plan du pilotage pédagogique, l'accompagnement par les IEN de circonscription est beaucoup plus marqué que celui des IA-IPR, même si l'engagement de l'IA-IPR désigné comme référent n'est pas remis en cause. Il apparaît cependant que ce dernier rencontre beaucoup de difficultés à entraîner ses collègues disciplinaires dans l'accompagnement des projets. De manière générale, la mobilisation des acteurs du premier degré, inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'école paraît nettement plus assurée que celle des principaux et des enseignants de collège, l'engagement de ces derniers relevant davantage d'initiatives individuelles que d'actions construites dans le cadre d'un projet structuré. On relève cependant qu'en éducation prioritaire les habitudes de travail en réseau et les dispositions particulières dont bénéficient les réseaux renforcés (REP+) constituent un élément favorable à la réussite d'un projet d'école du socle. En revanche, hors réseau d'éducation prioritaire, le travail en commun s'avère plus compliqué à mettre en œuvre, en raison même du refus de certains professeurs de sortir de leur champ disciplinaire strict ou encore, dans les collèges ruraux, en raison de services d'enseignement partagés entre plusieurs établissements, ce qui ne facilite pas l'engagement dans des projets partagés entre premier et second degrés.

Les expérimentations d'écoles du socle ont également montré que l'atteinte des objectifs pédagogiques du dispositif suppose un haut niveau de professionnalité de la part des équipes enseignantes (connaissance fine des objectifs des programmes des enseignements en amont et en aval de son propre niveau d'intervention, progressivité et continuité des apprentissages, connaissance et prise en compte des résultats des évaluations des élèves, auto-évaluation et régulation des pratiques d'enseignement individuellement et en équipe). Pour être efficace, l'accompagnement pédagogique impose dans un premier temps une juste identification du niveau d'expertise et de maturité pédagogiques des équipes et sans doute, dans un second temps, une proposition de paliers de professionnalité. La démarche est exigeante ; la capacité et la disponibilité des corps d'inspection pour y répondre sont inégales.

- **L'organisation juridique et administrative**

Dans leur fonctionnement actuel, les écoles du socle ne disposent pas d'un statut d'établissement public et restent soumises d'une part aux règles régissant les écoles et d'autre part aux règles régissant les établissements publics du second degré.

Les écoles du socle relèvent à la fois de deux autorités différentes, les communes ou groupements de communes sur la partie école et le conseil départemental sur la partie collège, ce qui peut être un sujet de complexité s'agissant du cofinancement de structures communes ou du financement de projets.

En matière de responsabilité juridique, la question se pose s'agissant de l'utilisation de locaux communs, mais aussi de l'autorité hiérarchique des personnels à l'intérieur de locaux partagés. Les cadres (principaux de collège et IEN) déplorent l'absence de textes réglementaires qui préciseraient les conditions de responsabilité des adultes et de sécurité des élèves dans le cadre d'échanges de service entre enseignants et de déplacements d'élèves.

La direction de l'école du socle se révèle être un élément de difficulté. Actuellement, les écoles du socle connaissant deux autorités, le principal de collège et le directeur d'école, chacun ayant une compétence propre et une position hiérarchique différente vis à vis des enseignants. Sur ce point, les directeurs d'école rencontrés n'ont pas forcément une approche unanime de leur positionnement, mais il ressort de manière assez générale qu'ils entendent conserver le rôle d'animation et de coordination pédagogique qu'ils exercent actuellement en leur qualité de directeur d'école.

- **La continuité pédagogique**

Une fois créés, les regroupements au sein d'écoles du socle permettent d'envisager la continuité du parcours des élèves de l'école au collège, souvent dans le cadre de projets liés au territoire, sans que ce dernier soit pour autant considéré comme vecteur d'une dynamique pédagogique propre (« territoire apprenant »).

Les actions de liaison et de continuité pédagogique sont souvent ponctuelles (écoliers en résidence au collège pendant une journée, voire une semaine, rallyes mathématiques, semaine du goût, etc.) et concernent rarement la continuité des apprentissages scolaires.

L'accompagnement des dispositifs par les IA-IPR disciplinaires est faible, voire inexistant hormis lorsqu'il existe, par l'IA-IPR référent du dispositif qui peine souvent à trouver sa place de porte-paroles ou de relais de l'ensemble du collège des IA-IPR; en revanche, les IEN de circonscription sont en général très mobilisés.

Lorsque des moyens ont été dégagés (en général au niveau départemental) pour la création de postes de coordonnateurs d'école du socle, ceux-ci peuvent jouer un rôle essentiel dans la réussite du dispositif, à condition que leur action ne se cantonne pas à des tâches organisationnelles et ait une forte orientation pédagogique. Presque toujours issus du premier degré, ces coordonnateurs assurent la liaison entre les enseignants du premier et du second degré, sont très actifs au sein des instances (conseil de cycles, notamment du cycle 3, conseils d'école, conseil pédagogique du collège), interviennent en co-animation, voire ponctuellement en autonomie dans le second degré et facilitent les échanges de services.

Les équipes éprouvent de grandes difficultés à trouver des temps communs pour travailler ensemble, se former, échanger sur leurs pratiques (éloignement géographique, service des professeurs du second degré partagés entre plusieurs collèges, difficulté à faire coïncider les emplois du temps et les horaires). L'instabilité, d'une année sur l'autre, du service d'un enseignant engagé hypothèque la pérennité des expérimentations. Ainsi, il suffit d'un temps partiel, d'une mutation au sein d'une équipe restreinte, d'une variation du E/C dans un niveau ou d'une révision de la carte scolaire par le conseil départemental pour que cesse brutalement un dispositif qui repose davantage sur l'engagement de personnes volontaires et passionnées que sur un projet définissant des missions à exercer.

Lorsque le rapprochement entre les écoles et le collège s'accompagne d'échanges de services entre professeurs du premier et du second degrés, celui-ci concerne uniquement le cycle 3 ; l'intervention dans les écoles concerne plus particulièrement certaines disciplines (langues vivantes, mathématiques, sciences, EPS, enseignements artistiques, plus rarement le français). Cela s'explique sans doute à la fois par

l'utilisation de locaux et de matériel spécifiques plus présents dans le second degré que dans le premier et par des habitudes historiques d'intervention de professeurs dans des dispositifs particuliers, comme par exemple les rallyes mathématiques par équipes mixant des élèves du premier et du second degré. Pour ce qui concerne à l'inverse les interventions des professeurs des écoles en collège, elles sont presque exclusivement limitées au dispositif d'accompagnement personnalisé en sixième.

Des co-interventions sont également mentionnées ainsi qu'une mise en commun de certains dispositifs (accompagnement personnalisé, chorale, activités sportives, sorties et voyages scolaires).

Les échanges de service et co-interventions posent plusieurs questions :

- celle du financement : si celui-ci peut se faire sous forme d'IMP pour les professeurs de collège, une telle modalité de financement n'existe pas dans le premier degré ;
- l'équivalence horaire des temps de service entre le premier et le second degré ;
- les temps de formation et de concertation : s'ils sont prévus dans le cadre des REP+ et présentent de ce fait un caractère obligatoire, rien ne permet, en dehors de ce cadre, d'en organiser et d'en imposer notamment en raison de multiples obstacles (trouver des temps communs, impliquer l'ensemble des acteurs, surmonter des difficultés logistiques d'inscription et de participation à des stages communs, assurer le remplacement des professeurs des écoles) ;
- la différence de culture entre les enseignants du premier et du second degré : les uns sont jugés spécialistes mais non pédagogues et les autres pédagogues mais non spécialistes... La construction d'une culture commune passe aujourd'hui par un travail commun sur des sujets concrets (notamment relatifs à une discipline) ;
- le nombre d'interlocuteurs du second degré pour un professeur des écoles complexifie aussi bien l'organisation de temps de concertation que la construction de projets communs.

La réussite pédagogique du dispositif suppose un portage institutionnel fort (en général par l'IA-DASEN) et une volonté des équipes de modifier leurs représentations et de voir dans l'école du socle une plus-value pour les apprentissages des élèves, voire pour leur propre développement professionnel. Or à ce jour, aucune évaluation des dispositifs d'école du socle n'a été prévue, notamment en termes d'amélioration de la performance scolaire des élèves.

• **Le point de vue des acteurs et des usagers**

Les élus

La position des élus est variable, même si la volonté politique de regroupement d'écoles s'est heurtée à une défiance de certains maires envers l'État, ravivée par l'actualité. Toute expérience de rapprochement entre les écoles et les collèges est suspectée d'être une manœuvre déguisée pour « vider » les classes élémentaires et fermer des écoles ou des collèges. Cependant, lors de leurs visites, les inspecteurs généraux ont pu rencontrer des maires ou présidents de communautés de communes ayant la compétence scolaire voyant dans l'école du socle un moyen de sauver leur école et de revitaliser l'activité de tout un territoire.

Les principaux de collège

Les principaux de collège redoutent, dans un premier temps, un alourdissement de leur charge de travail et la difficulté d'animer et de gérer un réseau éclaté (surtout dans une circonscription rurale). Mais ils disent mesurer « l'intérêt pédagogique » d'un regroupement école - collège pour la mise en œuvre du socle commun, sans toujours être à-même d'identifier comment se traduit, se met en place et surtout s'évalue cet « intérêt pédagogique ». Les principaux de collèges relevant de l'éducation prioritaire, en raison de leurs habitudes de travail en réseau avec les écoles, y voient un instrument de pilotage pédagogique, qui pose toutefois la question du rôle et de la place de l'IEN de circonscription.

Les directeurs d'école

Les directeurs d'école n'ont pas forcément une approche unanime de leur positionnement, mais il ressort de manière générale qu'ils entendent conserver le rôle d'animation et de coordination pédagogique qu'ils exercent actuellement. Certains sont très attachés à conserver des heures d'enseignement. L'idée qu'ils deviennent des adjoints du principal de collège a été accueillie très défavorablement. Une fonction comparable à celle des directeurs adjoints de SEGPA, avec une fonction essentiellement d'organisation et de coordination pédagogiques, serait peut-être plus à même de répondre aux attentes de certains.

Les enseignants

Les enseignants du second degré (hors REP+) déplorent que les temps de concertation ne soient pas intégrés à leurs services et soulèvent tous les difficultés d'organisation.

De manière assez générale, ils sont réticents à l'idée de devoir intégrer une communauté éducative élargie et à envisager les évolutions de statut dont ils imaginent qu'elles pourraient résulter de la création de l'école du socle (remise en cause de la monovalence des professeurs du second degré, annualisation des services).

Les élèves et les parents d'élèves

Les élèves et leurs familles émettent une opinion plutôt favorable sur le dispositif d'école du socle, jugeant qu'il est de nature à faciliter le lien entre l'école et le collège et la réussite des élèves au collège. Le sentiment est particulièrement perceptible s'agissant des parents d'élèves de CM2. Pour les parents d'élèves de collège, le sentiment d'un apport par la constitution de groupes communs aux élèves du primaire et de collège reste plus mitigé. Les inspecteurs ont pu noter lors de certaines de leurs visites un engagement fort des parents, très présents dans le montage de projets et participant de manière très active au groupe de pilotage à côté des personnels de direction, des corps d'inspection, des enseignants et des élus. Cependant, dans des contextes locaux différents, des parents ont pu manifester leur inquiétude par rapport au temps de transports, au risque d'inéquité de traitement entre les écoles intégrées dans le regroupement scolaire et les autres, ou encore aux difficultés liées à l'accueil, sur un même site, de jeunes enfants de l'école élémentaire et d'adolescents du collège.

Les élèves quant à eux ont le sentiment que les échanges réalisés entre école et collège facilitent l'entrée au collège où ils ont déjà la connaissance des lieux et des enseignants et où ils bénéficient d'un accompagnement bienveillant de la part de leurs aînés. Cependant, il y a bel et bien un « revers de la médaille » à cette sécurisation du parcours école - collège exprimé par la crainte de collégiens de troisième rencontrés par les inspecteurs généraux d'être « perdus » au lycée, car sortant précisément du cadre étroit et bienveillant dans lequel ils ont effectué toute leur scolarité auparavant. Enfin, les inspecteurs généraux ont constaté que, dans les écoles du socle où l'accent est naturellement mis sur la liaison école - collège, le travail est bien moindre sur la liaison collège - lycée.

• L'organisation juridique et administrative

Dans leur fonctionnement actuel, les écoles du socle ne disposent pas d'un statut d'établissement public et restent soumises d'une part aux règles régissant les écoles et d'autre part aux règles régissant les établissements publics du second degré.

Les écoles du socle relèvent à la fois de deux collectivités différentes, les communes ou groupements de communes pour la partie école et le conseil départemental pour la partie collège, ce qui peut être un sujet de complexité s'agissant du cofinancement de structures communes ou du financement de projets.

En matière de responsabilité juridique, la question se pose s'agissant de l'utilisation de locaux communs, mais aussi de l'autorité hiérarchique des personnels à l'intérieur de locaux partagés.

La direction de l'école du socle se révèle être un élément de difficulté. Actuellement, les écoles du socle connaissent deux autorités, le principal de collège et le directeur d'école, chacun ayant une compétence propre et une position hiérarchique différente vis à vis des enseignants.

2. Des modes d'organisation voisins de l'école du socle en dehors de l'éducation nationale

2.1. L'enseignement privé catholique sous contrat d'association avec l'État

Les établissements privés catholiques sont gérés par des Organismes de gestion de l'enseignement catholique (OGEC) qui sont des associations loi de 1901. L'autorité de tutelle de ces établissements est, soit une direction diocésaine, soit une congrégation.

L'OGEC est l'employeur du chef d'établissement et des personnels hors contrat. Le chef d'établissement et le président de l'organisme gestionnaire sont deux personnes distinctes, placées l'une et l'autre sous la même autorité de tutelle.

Les chefs d'établissement ne sont pas recrutés sur concours, mais nommés par l'autorité de tutelle. La nomination conditionne l'existence même de l'établissement, celui-ci étant une « communauté éducative » constituée « *autour d'un chef d'établissement qui reçoit mission de l'Église* »¹. À la différence des directeurs d'école du public, les chefs d'établissements catholiques du premier degré bénéficiaient déjà d'un statut spécifique depuis 2001, mais celui-ci comportait de notables différences avec celui de leurs collègues du second degré. Le comité national de l'enseignement catholique du 24 mars 2017 a adopté un nouveau statut des chefs d'établissement catholique, commun aux premier et second degrés². Ce statut reconnaît l'unicité de la mission de chef d'établissement, quel que soit le degré. Cette unicité était déjà affirmée dans le statut de l'enseignement catholique de 2013³.

Le choix, la nomination et l'envoi (en mission) du chef d'établissement relèvent de l'autorité de tutelle avec l'accord de l'évêque⁴. L'autorité de tutelle délivre au chef d'établissement une lettre de mission. En plus de la responsabilité pastorale que lui confère cette lettre de mission (et qu'il peut déléguer s'il le souhaite), il a en permanence la charge éducative, pédagogique, administrative et matérielle de l'établissement⁵. Cela l'oblige, dans le respect des textes en vigueur, à ne jamais faire valoir le caractère propre de l'établissement au détriment de la mission de service public qui lui est conférée par contrat, le cas échéant. Il met en place le conseil d'établissement qu'il préside de droit et est le garant du projet d'établissement. Le chef d'établissement est lié par un contrat de travail avec l'organisme de gestion (comprenant une période d'essai de quatre mois).

Les chefs d'établissement du premier degré doivent au départ être instituteurs ou professeurs des écoles. Les chefs d'établissement du second degré doivent avoir exercé comme enseignants titulaires d'un contrat pendant au moins cinq ans, ou être titulaire d'une licence (ou diplôme équivalent) et d'un certificat quinquennal⁶. Les chefs d'établissement du second degré peuvent conserver une charge d'enseignement, mais n'excédant pas un mi-temps.

Les établissements scolaires privés d'enseignement peuvent être regroupés en « ensembles scolaires ». Un ensemble scolaire est constitué par le regroupement de plusieurs établissements du premier et/ou du second degré relevant de la même tutelle et gérés par un seul et même OGEC. Ces établissements sont animés sur la base d'un projet éducatif commun à l'ensemble scolaire et visant, notamment, à construire une cohérence éducative. La constitution d'un ensemble scolaire est une prérogative exclusive de la tutelle.

Dans le cas classique du regroupement d'un collège et d'un lycée, chacun a son RNE mais est dirigé par un seul chef d'établissement. Les adjoints du chef d'établissement en charge des différentes entités qui

¹ Voir le document du SGEC - Statut du chef d'établissement adopté par le comité national de l'enseignement catholique du 24 mars 2017 : <https://enseignement-catholique.fr/wpcontent/uploads/2017/04/SGEC-2017-350-Statut-CE.pdf>

² Voir la déclaration préalable du CNEC du 24 mars 2017, SGEC /2017/350.

³ Voir le statut du chef d'établissement de l'enseignement catholique.

⁴ Article 153 du statut de l'enseignement catholique en France : <https://enseignement-catholique.fr/statut-enseignement-catholique-old/>

⁵ Article 149.

⁶ Certificat de stage quinquennal attestant que la personne pressentie pour assurer les fonctions de direction de l'établissement a rempli pendant cinq ans au moins les fonctions de professeur ou de surveillant dans un établissement d'enseignement du second degré.

composent l'ensemble (collège, lycée, post-bac) n'ont pas de statut (contrairement au directeur de l'école s'il y en a une intégrée à l'ensemble scolaire). Ils ne sont pas nommés par la tutelle. Leur mission relève du chef d'établissement. Ce sont des personnels de droit privé rémunérés par l'OGEC. Si ce sont des maîtres du privé, ils gardent quelques heures d'enseignement. Leur statut particulier d'adjoint est alors reconnu par le rectorat sous forme de décharge d'enseignement.

Un ensemble scolaire comprend plusieurs chefs d'établissements dans le cas du regroupement d'établissements du premier et du second degré (collège ou collège + lycée). Dans ce cas, l'ensemble scolaire peut être implanté sur un seul site ou sur plusieurs sites.

Les responsabilités des différents chefs d'établissements s'exercent alors conformément à un protocole de coordination élaboré sous la responsabilité de la tutelle. L'un des chefs d'établissement (généralement un chef d'établissement du second degré) a une mission de coordination.

La décision de constituer un ensemble scolaire et de nommer le chef d'établissement coordonnateur relève de la responsabilité de la tutelle.

2.2. Les établissements de l'AEFE

Si la locution « école du socle » n'est pas utilisée dans les établissements de l'AEFE, l'histoire, la structure et l'administration locale d'une partie des établissements du réseau contribuent à la doter d'une réelle effectivité au moins dans les dimensions organisationnelle et structurelle.

Les statuts⁷ et les formes d'organisation des établissements de l'AEFE sont divers (regroupements écoles - sixième, écoles - cycle 3, école - collège, voire école - collège - lycée général) mais tous ont vocation à viser l'intégralité du parcours scolaire et sont encouragés à disposer *a minima* d'un cycle 3 complet. Cette logique est naturellement adaptée à celle d'école du socle.

Le cœur historique des établissements de l'AEFE est constitué par les écoles primaires qui scolarisent 60 % des élèves du réseau. C'est à partir de ces écoles que se sont constitués des ensembles plus vastes allant de l'école primaire associant une sixième jusqu'aux cités scolaires regroupant écoles primaires, collège et lycée général.

Un rôle clé des directeurs d'école dans le pilotage de l'école du socle

Le contexte historique explique une certaine primarisation des établissements dans lesquels il n'est pas rare que le directeur d'école ait une autorité pédagogique sur les enseignants du second degré. C'est le cas dans les établissements partenaires qui vont par exemple jusqu'au cycle 4 inclus, le directeur d'école dispose aussi de l'autorité fonctionnelle sur des enseignants du second degré, sous couvert du comité de gestion qui est l'employeur.

Ainsi, dans beaucoup d'établissements partenaires c'est la fonction qui détermine la position hiérarchique. C'est aux directeurs d'école que revient l'encadrement pédagogique de proximité, dans des structures qui comptent parfois près de 1 000 élèves, sans pour autant intervenir dans les champs disciplinaires des professeurs du second degré. Le directeur d'école a une autorité et une légitimité qui en font un relais essentiel de l'IEN.

D'autres dispositifs confortent cette prééminence de l'enseignement primaire. Lors du renouvellement des homologations concernant l'école primaire et la sixième, ce ne sont pas les IA-IPR (non-résidents), mais l'IEN qui se rend dans les classes de sixième. De même, les demandes d'extension de l'homologation au cycle 4 sont pilotées par le directeur d'école.

⁷ Trois statuts différents :

- établissements en gestion directe, dirigés par un chef d'établissement nommé par l'AEFE, détaché du MENEJ avec un contrat d'expatriation ;
- établissements conventionnés, structures de droit privé local relevant d'une association, d'une fondation, ou d'une structure sui generis ;
- établissements partenaires gérés par des associations, fondations ou structures sui generis. Ils disposent de la pleine autonomie de gestion et recrutent directement leurs personnels d'encadrement et d'enseignement.

Dans les établissements de type cité scolaire, conventionnés ou en gestion directe, les instances interdegré (conseil école - collège, conseil de cycle 3) se tiennent sous la responsabilité du chef d'établissement qui le plus souvent donne délégation au directeur d'école.

- **La structure d'école du socle n'implique pas forcément un fonctionnement des instances interdégradés**

Malgré la cohabitation fréquente au sein d'une même structure de l'école et de classes de collège, ces instances fonctionnent inégalement selon les disciplines. En règle générale, les chefs d'établissements et les enseignants du second degré sont peu impliqués dans les problématiques liées au premier degré. Les enseignants du second degré connaissent très mal les programmes de l'école et, trop souvent, le conseil école - collège se limite à monter des projets ponctuels ou à des échanges de pratiques. De ce point de vue, le fonctionnement des établissements français de l'étranger diffère peu de celui observé en France.

- **Une continuité pédagogique qui reste peu présente**

La taille des établissements est un des éléments à prendre en compte : plus cette taille est importante, plus s'élargit la fracture entre le premier et le second degrés (deux salles des professeurs, plusieurs cours de récréation, etc.). Si des contraintes locales favorisent le maintien des élèves au sein de la même structure, parfois de la maternelle jusqu'au baccalauréat, la continuité apparaît souvent davantage comme une continuité administrative et géographique que comme une continuité pédagogique.

Un manque de réflexion globale sur la continuité didactique et pédagogique de l'enseignement au niveau de la scolarité obligatoire est souvent constaté. Il est d'ailleurs souligné que beaucoup de parents d'élèves approuvent cette « rupture » entre l'école et le collège perçue comme favorisant la préparation aux études secondaires, puis supérieures.

Seules exceptions donnant lieu à de véritables projets de continuité des apprentissages : la question des langues, l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise obligeant à un travail collectif, et les parcours éducatifs. En outre, les interlocuteurs de l'AEFE rencontrés par les membres du GEE soulignent que des réflexions s'engagent actuellement sur une organisation des espaces qui devrait contribuer à renforcer la continuité pédagogique en facilitant les échanges : espaces documentaires communs, équipements sportifs, salles des professeurs, salles de classes modulaires, etc.

2.3. L'organisation de la scolarité obligatoire dans d'autres pays

Le Groupe d'étude et d'expertise « École du socle » a intégré dans sa réflexion une dimension européenne et internationale : il a cherché à voir en quoi les comparaisons avec d'autres pays pouvaient éclairer sa réflexion sur les questions de nature statutaire, structurelle et pédagogique que soulève l'existence ou la recherche d'un principe de continuité entre le niveau primaire et le niveau secondaire inférieur équivalant au collège français. Les différentes lectures effectuées et les informations recueillies auprès de la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (DREIC) ou du réseau d'information sur l'éducation en Europe, Eurydice, l'ont mené à établir le constat suivant : de nombreux systèmes scolaires en Europe ou hors Europe ont entrepris des réformes relatives à la scolarité obligatoire depuis environ dix ans afin de répondre aux grands défis de l'école de demain, souvent davantage en termes de contenus d'enseignement que d'organisation des niveaux scolaires.⁸

Faute de pouvoir avoir accès à des éléments fins et précis de problématique territoriale des différents pays observés, l'objectif de rationalisation de l'offre territoriale du premier degré, étroitement lié en France aux différents projets d'école du socle, n'a pas été envisagé dans l'analyse ici présentée. Celle-ci se limite à l'étude de la manière dont d'autres pays travaillent à l'instauration d'un principe de continuité entre l'école et le collège dans le cadre de la scolarité obligatoire.

⁸ En Finlande, réforme du curriculum (2016) ; au Danemark, réforme de la formation des enseignants du premier degré (à partir de 2020) ; en Suède, réforme complète de la formation initiale des enseignants (2011) ; en Italie, réforme des programmes de l'école primaire et du secondaire inférieur (2012) ; en Italie, réforme des programmes de l'école primaire et du secondaire inférieur (2012) ; en Espagne, une réforme (2013) a introduit une nouvelle répartition, paritaire, entre les enseignements communs dits « minimaux » et les enseignements spécifiques ; en Suisse, le plan d'études 21 renvoie à une nouvelle génération de programmes.

Selon les pays, on observe trois principaux modèles d'organisation de l'enseignement primaire et secondaire inférieur au sein de l'enseignement obligatoire :

- un modèle d'organisation à structure unique : l'enseignement y est dispensé de façon continue du début à la fin de la scolarité obligatoire, sans rupture entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur. La scolarisation au niveau primaire n'est alors qu'une étape au sein du parcours. L'enseignement est le plus souvent dispensé dans un même ensemble bâtimementaire par une équipe pédagogique pilotée par un seul chef d'établissement. Les programmes de l'école primaire et du niveau secondaire inférieur sont définis dans un seul document, le « curriculum », qui fixe les objectifs (connaissances et compétences) à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire. Souvent, on y décrit le profil de l'élève « sortant ». Cette modalité de définition des programmes favorise la continuité pédagogique entre l'école primaire et le secondaire inférieur qui s'apparentent à des « cycles » au sein d'un même parcours continu. C'est le cas des pays de l'Est (Albanie, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Macédoine, Monténégro, Pologne, République tchèque, Serbie, Slovaquie) et des pays scandinaves (Danemark, Estonie, Finlande, Islande, Norvège, Suède) ;
- un modèle où il existe un tronc commun à la sortie de l'école primaire : tous les élèves accèdent à l'enseignement secondaire inférieur où ils suivent une formation générale commune. C'est le cas de la France ;
- un troisième modèle où l'enseignement secondaire est différencié après l'enseignement primaire et où les élèves doivent, comme en Allemagne par exemple, suivre des filières éducatives distinctes ou des types d'enseignement spécifiques, soit dès le début soit au cours de l'enseignement secondaire inférieur.

Au-delà de ces trois modèles d'organisation, la réflexion s'oriente selon deux axes :

- un axe que l'on peut qualifier d'« idéal » et qui est déterminant, car il réfléchit aux finalités d'un enseignement délivré à tous pendant la durée de la scolarité obligatoire ;
- un axe organisationnel et structurel qui cherche à considérer de manière concrète la mise en place d'un continuum de la scolarité.

Selon l'axe « idéal », l'école du socle est un concept politique sous-tendu par une réflexion sur ce que les différents pays entendent par « commun », réflexion qui débouche sur les contenus qu'ils souhaitent privilégier en fonction de leur histoire et de leur histoire éducative et sur l'équilibre à trouver entre différents niveaux : local, national, européen, voire universel.

Selon le second axe, c'est aussi un objet concret d'organisation et de structuration qui a des implications en termes de formation des enseignants, de statut des personnels de direction, d'occupation des espaces éducatifs.

La réflexion sur le « commun », présente dans de très nombreux pays, concerne d'abord l'idée d'un « curriculum commun »⁹ à faire acquérir aux élèves et rejoint la préoccupation de créer ou non une école unifiée qui regrouperait le primaire et le secondaire inférieur. En France, mais aussi par exemple en Écosse, l'importance du « commun » est forte et volontaire, la recherche d'un curriculum commun se faisant au nom de la volonté de réduire les inégalités sociales devant le savoir ; aussi la notion de « culture commune » apparaît-elle comme une référence centrale dans la mise en œuvre de la scolarité obligatoire même si elle se trouve relativisée par tout ce qui est de nature à favoriser les choix au sein d'une offre élargie (établissements, savoirs, projets, etc.). Les pays qui, comme la France, sont attachés à un dessein démocratique et méritocratique fort ainsi qu'à une attention particulière portée aux valeurs et au savoir-être¹⁰ peuvent être confrontés à un mouvement plus général et mondial de marchandisation des savoirs qui va à l'encontre des perspectives d'école commune. L'exemple de l'Angleterre et de l'Écosse qui

⁹ On entend par « curriculum commun » toutes les expériences d'apprentissage et les influences auxquelles tout élève peut être exposé sous la responsabilité de l'école pendant une période de formation. Un curriculum comprend notamment les activités d'apprentissage, les méthodes et moyens utilisés ainsi que les procédures d'évaluation.

¹⁰ En France, les fondamentaux à acquérir dès l'école primaire sont depuis 2017 « lire, écrire, compter, respecter autrui ».

attestent de différences notables en termes de structures, de gouvernance et de pédagogie et défendent des idées différentes sur la nature et la finalité de l'éducation, est emblématique à cet égard : presque ouvertement hostile au concept d'école commune au nom du marché et de libertés qui proposent d'autres perspectives, l'Angleterre se distingue sous cet aspect de l'Écosse pour laquelle l'éducation est un moteur de méritocratie égalitaire et qui reste attachée au principe de « scolarité commune » ainsi qu'à une attention portée aux compétences pour la vie et au savoir-être. Le secteur des écoles privées est peu important en Écosse tandis que le nombre des *academies* en Angleterre est relativement élevé. Il s'agit d'écoles primaires ou secondaires publiques mais indépendantes qui demandent à changer de mode de financement en s'affranchissant de la tutelle et du contrôle des *local authorities* pour contracter directement avec le ministère de l'éducation (*Department of Education*)¹¹. Les lignes directrices de ces établissements s'orientent autour de l'autonomie, l'innovation, l'obligation de résultats, etc. Inventées sous Tony Blair au début des années 2000, les *academies* (et leur variante plus récente, les *free schools*) ont connu un développement qui a fait l'objet d'un consensus politique de la part des deux grands partis politiques, travailliste et conservateur. La même chose vaut pour leur équivalent (et modèle) américain, à savoir les *charter schools* (écoles à charte) qui, depuis trente ans environ, se sont développées aussi bien sous les présidences républicaines que démocrates. De manière générale, l'Angleterre se distingue des autres pays par la multiplicité de statuts que les écoles peuvent avoir en fonction des subventions reçues de l'État ou pas.

La France veut quant à elle une école qui s'adresse à tous, conduise les élèves jusqu'à l'âge de seize ans aux mêmes acquisitions et produise un socle social fort. Cela s'est traduit par l'instauration en 1975 du collège unique, puis par l'institution du premier socle commun dans la loi de 2005 et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture dans la loi de 2013. Paradoxalement, la notion de « socle commun » n'est parfois pas ou peu connue des professionnels de l'éducation et de la population.

Parmi les éléments qui entrent dans la réflexion sur « le commun », il faut aussi compter avec l'influence des recommandations européennes dans les politiques éducatives qui renforcent le « commun » au niveau européen tout en amenant les différents pays européens à des ajustements au niveau local ou national. Des résistances au « commun » peuvent encore venir d'une volonté d'adaptation du curriculum commun pour l'enseignement de base aux contextes régionaux et locaux qui demandent l'introduction d'enseignements spécifiques. C'est par exemple le cas en Espagne pour les régions comme le Pays Basque ou la Catalogne.

Concernant les pays ayant un modèle d'organisation à structure unique sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, on recense de nombreux pays de l'Est de l'Europe et les pays nordiques, ces derniers présentant des particularités dans l'organisation de la scolarité et la formation des enseignants. Ils sont tous caractérisés par un système scolaire relativement unifié sur la base d'un curriculum national. Cependant, celui-ci peut être adapté au niveau local à l'initiative des municipalités dotées de nombreuses responsabilités, mais aussi en fonction des conclusions du dialogue entre les partenaires de l'école (parents, enseignants, élèves), ou encore d'une attention particulière portée au climat scolaire qui doit contribuer au renforcement de l'estime de soi et à l'épanouissement des élèves. Les systèmes éducatifs des pays nordiques sont décentralisés avec une répartition claire entre les compétences de l'État qui supervise, celles du gouvernement local qui gère les établissements et enfin celles des écoles qui organisent et dispensent l'enseignement. Même s'il existe un programme d'ensemble élaboré par une administration centrale, les écoles de la scolarité obligatoire sont le plus souvent rattachées aux communes d'un point de vue administratif. Elles ont à leur tête un directeur qui assure la responsabilité pédagogique et administrative de l'établissement. Concernant l'organisation des établissements de la scolarité obligatoire, une souplesse peut s'observer au sein d'un même état : c'est le cas en Estonie où l'organisation pédagogique peut regrouper, au choix, soit le jardin d'enfants et le niveau primaire, soit le jardin d'enfants, le niveau primaire et le niveau secondaire inférieur, soit encore le niveau primaire et le niveau secondaire inférieur.

¹¹ <https://www.gov.uk/types-of-school/academies>

Concernant la formation des enseignants dans les pays nordiques, il existe un référentiel de compétences professionnelles qui met l'accent sur les compétences interpersonnelles telles que la coopération, la motivation, la communication, mais aussi sur la formation tout au long de la vie. Parmi les pays nordiques, la Finlande se distingue par un concours très sélectif à l'issue duquel sont recrutés les futurs enseignants de l'enseignement fondamental ; en effet, seuls 10 % des candidats le réussissent au terme d'une préparation d'une année après le baccalauréat ciblée sur le métier d'enseignant. Ce concours comprend, outre une partie dédiée aux connaissances disciplinaires, une autre partie consacrée aux connaissances pédagogiques et un entretien avec une équipe pluridisciplinaire permettant de tester la motivation à enseigner, la motivation à apprendre, les compétences communicationnelles et relationnelles et d'estimer l'intelligence émotionnelle du candidat. En Suède, les diplômes d'enseignement diffèrent selon que l'on veut enseigner en maternelle, en école élémentaire, au collège, au lycée général ou au lycée professionnel mais ils ont tous comme sous-jacent des parties communes obligatoires dont l'étude d'une ou de plusieurs matières, un stage professionnel devant une classe, des études de pédagogie.

De manière générale, le recrutement des enseignants dans les pays nordiques est local et peut se faire à l'échelle de l'établissement.

Dans le cadre d'un système éducatif très centralisé en termes d'organisation et de financement, le Portugal accorde une relative autonomie pédagogique aux établissements concernant les horaires, la gestion des personnels enseignants, le plan d'activités annuel ainsi qu'une coordination des politiques éducatives en lien avec les autorités municipales, éléments qui rappellent l'organisation éducative des pays nordiques.

En Italie, un document unique (*Indicazioni*) sert de référence pour la maternelle, l'école élémentaire et le niveau secondaire inférieur. L'école maternelle, non obligatoire, est néanmoins fréquentée par 98 % des élèves ayant entre trois et six ans et est suivie d'un premier cycle d'instruction (*primo ciclo d'istruzione*) qui comprend l'école élémentaire et le niveau secondaire inférieur et s'achève pour les élèves à l'âge de quatorze ans. L'intégration du secondaire inférieur au sein du premier cycle d'instruction est une évolution récente (septembre 2012) et correspondant à l'introduction de nouveaux programmes. L'héritage encore marqué de l'histoire différenciée de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire explique que le premier cycle d'instruction soit encore dispensé dans deux types d'établissements différents, mais depuis les années 2000, on constate une volonté de faire se rapprocher les deux, parfois même les trois étapes du parcours scolaire avec la maternelle par la réorganisation des cycles d'instruction (*riordino dei cicli*) et la définition d'un cadre commun de référence pour les programmes de l'école élémentaire et du niveau secondaire de premier cycle dans le contexte d'une réflexion sur ce qui s'appelle le « curriculum vertical ». Des établissements polyvalents comprenant une école élémentaire et un collège (*istituti compensivi*) et gérés par un seul directeur sont désormais de plus en plus répandus sur le territoire italien. Chaque établissement scolaire présente un plan d'offre de formation dans lequel il définit son curriculum local dans le respect des indications nationales ; il dispose d'une relative autonomie dans la définition du curriculum, l'affectation des horaires hebdomadaires globaux et par discipline. Si l'Italie n'a pas encore totalement réformé la structuration de la scolarité obligatoire au sens où le primaire et le secondaire sont dispensés dans deux bâtiments distincts, elle a en revanche réformé la rédaction de ses programmes allant dans le sens d'un enseignement de base commun et continu.

Parmi d'autres pays européens, l'Allemagne est sans doute celui où il est le plus difficile d'avoir une vue d'ensemble homogène et fine en raison des seize Länder et de leurs systèmes éducatifs respectifs que la *Kultusministerkonferenz* (KMK) qui siège à Berlin a pour vocation de coordonner. Le jardin d'enfants n'étant pas obligatoire et le niveau primaire s'achevant par une phase d'orientation (*Orientierungsphase*) dès l'âge de dix ou onze ans selon les Länder, la partie commune à tous dédiée à la scolarité obligatoire est réduite dans ce pays et ne dépasse guère quatre à six ans en fonction des Länder (elle est de six ans dans les Länder de Berlin et du Brandebourg) au terme de laquelle les élèves s'orientent vers des filières différenciées correspondant à des types d'enseignement spécifiques. 30 % d'une classe d'âge seulement rejoint le *Gymnasium* afin d'y préparer le baccalauréat de la voie générale (*Abitur*).

Il existe en Allemagne des expérimentations d'école du socle (*Schulversuche*) dans des communes à faible démographie qui permettent de conserver une offre pédagogique, mais qui requièrent de la part des enseignants des compétences de gestion de groupes hétérogènes et multiniveaux et de pédagogie de

projet et qui impliquent souvent une organisation spécifique des bâtiments et de l'espace pour rendre possible l'individualisation, voire le « sur mesure » des apprentissages. Cette organisation pédagogique spécifique permet aux élèves allemands concernés d'avoir une biographie scolaire sans rupture et de se développer à leur rythme sur un temps long ; elle renforce encore chez les élèves les plus âgés le sentiment de responsabilité envers les plus jeunes. Parmi les piliers de l'organisation pédagogique se trouvent des matières fondamentales (allemand, mathématiques, anglais), le travail par projets, le quasi abandon des manuels scolaires au profit de documents pédagogiques créés par les enseignants eux-mêmes et de la mutualisation du matériel de cours, des temps d'atelier pour le sport, la musique, les arts en général, l'initiation au numérique et à la technologie. Les organisations pédagogiques de ce type sont sous-tendues par l'idée que chaque enfant a son rythme et son profil d'apprentissage propres et que la répartition en classes d'âge, considérée comme artificielle, n'est pas toujours opérante, notamment au regard des compétences ultérieures à faire valoir dans la vie, comme les compétences sociales ou des valeurs-clés comme le respect. Elle se fonde encore sur l'idée que les enfants apprennent les uns avec les autres, mais aussi les uns des autres, et que mélanger des classes d'âge et des profils différents ne peut être que bénéfique pour leur autonomie et leur capacité à décider de certaines choses pour eux-mêmes.

L'actualité de l'année 2018-2019 et les questions qui demeurent

Le 18 novembre 2018, le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse a affiché la volonté de rapprocher les directeurs d'école des chefs d'établissement dans le but d'aller vers une école du socle pour assurer la continuité entre l'école primaire et le collège, pour favoriser l'apprentissage et la maîtrise du socle commun.

La commission éducation de l'assemblée nationale a adopté le 30 janvier 2019 un article additionnel au projet de loi sur l'école de la confiance relatif à la création possible d'établissements publics locaux d'enseignement des savoirs fondamentaux (EPLSF ou EPLESF) « *par arrêté du représentant de l'État dans le département sur proposition conjointe du département et des communes ou établissements publics de coopération intercommunale de rattachement du collège et des écoles concernés, après conclusion d'une convention entre ces collectivités* ». Ces établissements regrouperaient des classes d'un collège et d'une ou plusieurs écoles. Ils seraient dirigés par un chef d'établissement et un directeur adjoint, ce dernier exerçant les compétences de directeur d'école. Administrés par un conseil d'administration, les EPSF comprendraient un conseil école-collège, un conseil des maîtres du premier degré et un conseil pédagogique.

Dans le contexte du mouvement social des gilets jaunes et des griefs portés contre le recul des services publics en milieu rural désertification rurale, ce projet s'est heurté à une forte opposition émanant des syndicats ou de certaines associations professionnelles, comme en témoigne le communiqué de février 2019 de l'AGEEM (Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques). Les craintes des syndicats portaient sur le risque d'une mise sous tutelle des écoles par le collège. Cette crainte s'est doublée d'une interrogation sur les apports réels pour les élèves. Le SNUIPP FSU considère que la mesure est « *un outil pour récupérer des moyens* », la CGT renchérit en déclarant qu'il s'agit « *de faire des économies d'échelle en atteignant une taille critique d'établissements* ».

Le 30 avril 2019, lors de l'examen du projet de loi « Pour une école de la confiance », la commission de la culture et de l'éducation du Sénat a supprimé l'article créant les EPLSF, suppression confirmée lors de l'examen du projet de loi

Conclusion

En conclusion, le chantier du rapprochement des différentes entités assurant la scolarité obligatoire, qu'il débouche sur des « écoles du socle » ou des « établissements publics locaux des savoirs fondamentaux », constitue un chantier politiquement, juridiquement, administrativement et pédagogiquement lourd, et qui appelle des réponses claires à un certain nombre de questions :

- Comment conserver les liens avec les communes si les écoles sont rattachées à un établissement public ?

- Quelle répartition des compétences et des responsabilités d'une part entre l'État et les collectivités, d'autre part entre les collectivités elles-mêmes ?
- Quelles évolutions des instances de concertation existantes (conseil pédagogique, conseil école - collège, conseil de cycle) pour redessiner la carte du pilotage pédagogique de ce nouveau type d'établissement ?
- Quelles évolutions du conseil d'administration et du conseil d'école pour administrer ce nouveau type d'établissement ?
- Comment éviter de créer une rupture supplémentaire cycle 2 - cycle 3 en cas d'intégration au collège de tous les élèves du cycle 3 ?
- Quel rôle, quel positionnement et quel statut pour les directeurs d'école au sein de regroupements d'établissements des premier et second degrés ?
- Quel rôle et quelles missions pour les IEN de circonscription ? leurs missions sont-elles amenées à se rapprocher de celles des inspecteurs du second degré ? Quelle évolution de leur position hiérarchique vis-à-vis des professeurs des écoles ?
- Quelle évaluation mettre en place pour s'assurer de l'atteinte des objectifs pédagogiques visés par les regroupements ?



Anne BURBAN



Hubert SCHMIDT

Annexe

GEE école du socle

Bilan d'étape au 10 mars 2019

Note N2019-04
Avril 2019

Monsieur le ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION**

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration de l'éducation
nationale et de la recherche*

**GEE école du socle
Bilan d'étape au 10 mars 2019**

Avril 2019

Les pilotes du GEE

Anne BURBAN, IGEN et Hubert SCHMIDT, IGAENR

Membres du GEE

Bénédicte Abraham, IGEN

Yves Bernabé, IGEN

Elisabeth Carrara, IGEN

Brigitte Hazard, IGEN

Laurence Loeffel, IGEN

Pierre Lussiana, IGAENR

Marie Mégard, IGEN

Lionel Tarlet, IGEN

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1. Analyse des réponses au questionnaire.....	1
2. Les visites de terrain.....	3
3. Bilan	5
4. Les évolutions envisageables et les questions qui se posent	7
Annexe 1.....	9
Annexe 2.....	10

Un groupe d'études et d'expertise (GEE) composé de huit inspecteurs généraux de l'éducation nationale et deux inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche a été constitué afin de mener une réflexion sur la continuité école - collège. Le groupe a prévu de conduire ses travaux durant la totalité de l'année scolaire et de rédiger un rapport final qui portera sur l'observation du fonctionnement des écoles du socle implantées sur le territoire national, mais également sur d'autres formes d'organisation nationales et internationales.

La présente note constitue un premier bilan d'étape établi à partir des réponses à une enquête réalisée auprès de tous les DASEN, mais aussi à partir des éléments recueillis par les inspecteurs généraux à l'occasion de visites d'écoles du socle effectuées sur le terrain.

Introduction

L'expression « École du socle » apparaît officiellement dans les circulaires de préparation de rentrée 2011 et 2012. En 2011, une proposition de loi visait à créer à titre expérimental des « Établissements publics du socle commun », après qu'un projet de loi a quant à lui visé, en 2004, la création d'« Établissements publics d'enseignement primaire ». Ces projets avaient essentiellement pour objectif de doter les écoles de la personnalité morale et juridique. L'initiation en 2014 et la formalisation par l'instruction n° 2016-155 du 11 octobre 2016 portant sur les écoles en zones rurales et de montagne des conventions ruralité a accéléré la dynamique de rapprochement école(s) - collège dans les territoires ruraux isolés. Ce dispositif est en cours de déploiement sur le territoire métropolitain et beaucoup de projets d'écoles du socle sont actuellement suspendus à la signature ou au renouvellement de ces conventions.

De très nombreux rapports, études, publications ont déjà été produits sur ce sujet par l'éducation nationale et beaucoup d'autres institutions (Cour des comptes, Parlement, OCDE) ou organismes (associations, *think tanks*, etc.). Même si la réflexion n'est pas nouvelle, elle bénéficie aujourd'hui d'une actualité importante, comme le reflète la dernière livraison du rapport de l'OCDE « Regards sur l'éducation 2018 ». Des expérimentations ont vu le jour depuis 2014 dans certaines académies et de nombreux projets sont actuellement à l'étude.

Afin de disposer d'une « cartographie » nationale, le groupe d'études et d'expertise « École du socle » a soumis aux DASEN des trente académies métropolitaines ou ultramarines un questionnaire relatif à l'existence, l'historique, les modalités de mise en œuvre et les objectifs de ces expérimentations et de ces projets d'écoles du socle. Ce questionnaire figure dans l'annexe 1 du présent document.

1. Analyse des réponses au questionnaire

62 départements ont répondu au questionnaire.

À la rentrée 2018, des expérimentations d'écoles du socle (ou apparentées) sont mises en place dans les départements suivants :

- Aisne (académie d'Amiens) ;
- Haute-Saône (académie de Besançon) ;
- Cantal, Haute-Loire, Puy-de-Dôme (académie de Clermont-Ferrand) ;
- Lot-et-Garonne (académie de Bordeaux) ;
- Calvados, Eure, Orne (académie de Normandie) ;
- Seine-Saint-Denis, Val-de-Marne, Seine-et-Marne (académie de Créteil) ;
- Côte d'Or, Nièvre (académie de Dijon) ;
- Ardèche (académie de Grenoble) ;
- Hérault (académie de Montpellier) ;
- Indre-et-Loire (académie d'Orléans-Tours) ;
- Charente, Charente Maritime, Deux Sèvres, Vienne (académie de Poitiers) ;
- Vosges (académie de Nancy-Metz) ;

- Bas-Rhin (académie de Strasbourg) ;
- Tarn (académie de Toulouse).

Ces expérimentations, dont certaines datent de plusieurs années (2014 pour la plus ancienne) se sont essentiellement constituées en réponse à deux problématiques :

- celle des territoires ruraux isolés qui doivent faire face à des baisses démographiques ;
- celle de l'éducation prioritaire qui institue déjà la dimension de réseau. C'est notamment le cas des trois départements de l'académie de Créteil.

Dans les territoires ruraux isolés, les projets se sont construits sur des objectifs de rationalisation de l'offre territoriale du premier degré. Il est à noter que souvent, le choix d'intégrer une ou plusieurs écoles dans les locaux d'un collège ou à l'intérieur d'un campus scolaire a été impulsé non pas par des considérations pédagogiques mais par un projet de fermeture d'école ou de réhabilitation des bâtiments scolaires. Lorsque des projets pédagogiques ou éducatifs existent, ils visent à articuler l'organisation scolaire et les moyens afférents avec des dispositifs spécifiques fondés sur des partenariats, dans le but d'élever l'ambition scolaire des élèves (parcours culturels, scientifiques, sportifs, artistiques... souvent en lien avec le patrimoine local). Il est à noter que, dans les réponses au questionnaire, seul un réseau (collège de Deauville et écoles de secteur) fait état d'une exploitation conjointe des évaluations de début de sixième, ou d'évaluations élaborées au niveau de l'académie (Caen) en mathématiques et en français.

On distingue essentiellement trois formes d'organisation :

- l'intégration (permanente ou temporaire) de classes du cycle 3, souvent d'ailleurs uniquement des classes de CM2, au sein d'un collège. C'est la configuration la plus fréquente, et en tout cas celle qui sert de base de départ aux expérimentations. Dans quelques cas rares, elle peut s'accompagner de la création de classes mixtes CM2-6^e, sur la totalité du temps scolaire ou sur des temps ou des activités spécifiques ;
- un établissement fusionnant sur un même site un collège et une (ou des) école(s). Cette configuration correspond parfois à un projet de réhabilitation des bâtiments, qui a été un catalyseur de la restructuration. Cette configuration pose la question du périmètre géographique de l'école du socle : regroupements, sectorisation, transport, la question du transport s'avérant primordiale ;
- un établissement regroupant en réseau, et sur plusieurs sites, un collège et des écoles environnantes. L'efficacité pédagogique de cette configuration repose alors sur l'existence d'un projet fédérateur du réseau.

Dans la configuration multi-sites, l'existence d'un ENT commun s'avère facilitateur d'échanges pédagogiques. La présence d'un coordonnateur d'école du socle à temps partiel ou à temps plein est un autre élément facilitateur.

Dans tous les cas, on constate une mise à la disposition des écoles de lieux particuliers du collège (gymnase, CDI, salles de sciences) et de matériel (en technologie). Dans certains cas s'y ajoute une mutualisation des personnels administratifs du collège, ce qui donne lieu à une compensation financière de la part de la commune. Ces mises à disposition doivent faire l'objet de conventions entre les collectivités territoriales et les représentants de l'État (DASEN, principaux de collèges...). Deux conventions cadres fournies au GEE figurent en annexe à titre d'exemples.

Le rapprochement entre les écoles et le collège s'accompagne souvent, mais pas systématiquement, d'échanges de services entre professeurs du premier et du second degré (uniquement sur le cycle 3) ; l'intervention dans les écoles des professeurs de collège concerne plus particulièrement certaines disciplines (langues vivantes, mathématiques, sciences, EPS, enseignements artistiques, plus rarement le français). Les professeurs des écoles interviennent presque exclusivement sur le dispositif d'accompagnement personnalisé en sixième.

Des co-interventions sont également mentionnées ainsi qu'une mise en commun de certains dispositifs (accompagnement personnalisé, chorale, activités sportives, sorties et voyages scolaires). Les échanges de service et co-interventions posent plusieurs questions :

- celle du financement : si celui-ci peut se faire sous forme d'IMP pour les professeurs de collège, une telle modalité de financement n'existe pas dans le premier degré ;
- l'équivalence horaire des temps de service entre le premier et le second degré ;
- les temps de formation et de concertation : s'ils sont prévus dans le cadre des REP+ et présentent de ce fait un caractère obligatoire, rien ne permet, en dehors de ce cadre, de l'organiser et de l'imposer notamment en raison de multiples obstacles (trouver des temps communs, impliquer l'ensemble des acteurs, surmonter des difficultés logistiques d'inscription et de participation à des stages communs, assurer le remplacement des professeurs des écoles) ;
- la différence de culture entre les enseignants du premier et du second degré : les uns sont jugés spécialistes mais non pédagogues et les autres pédagogues mais non spécialistes... La construction d'une culture commune passe aujourd'hui par un travail commun sur des sujets concrets (par exemple relatifs à une discipline) ;
- le nombre d'interlocuteurs du second degré pour un professeur des écoles complexifie aussi bien l'organisation de temps de concertation que la construction de projets communs.

Points de vue des acteurs sur l'école du socle

Les élus sont partagés quant à l'hypothèse d'un rattachement des écoles au collège. Les présidents de communautés de communes qui ont la compétence scolaire n'y voient pas d'inconvénient et certains maires y voient un moyen de sauver leur école. *A contrario*, d'autres craignent à terme d'être dépossédés de leur compétence scolaire ou interprètent (à tort ou à raison) un projet d'école du socle comme un risque de fermeture de l'école de leur commune.

Les principaux de collège redoutent, dans un premier temps, un alourdissement de leur charge de travail et la difficulté d'animer et de gérer un réseau éclaté (surtout dans une circonscription rurale). Mais ils disent mesurer « l'intérêt pédagogique » d'un regroupement écoles-collège pour la mise en œuvre du socle commun, sans toujours être à même d'identifier comment se traduit, se met en place et surtout est évalué cet « intérêt pédagogique ». Les principaux de collèges relevant de l'éducation prioritaire, en raison de leurs habitudes de travail en réseau avec les écoles, y voient un instrument de pilotage pédagogique, qui pose toutefois la question du rôle et de la place de l'IEN de circonscription.

Certaines réponses au questionnaire mentionnent les réticences de parents d'élèves qui s'inquiètent d'une nouvelle forme de mixité scolaire (jeunes enfants de l'école élémentaire, voire de maternelle, mélangés à des adolescents du collège). Des questions sur l'organisation éducative (partage des espaces, pause méridienne, règlement intérieur, activités périscolaires, responsabilité) méritent d'être posées et de recevoir des réponses adaptées à la spécificité des publics.

Les réponses font également part des réticences de certains enseignants à devoir intégrer une communauté éducative élargie et à envisager les évolutions de statut qui pourraient résulter de la création de l'école du socle (remise en cause de la monovalence des professeurs du second degré).

Quelle que soit la forme du rattachement au collège (uniquement cycle 3 ou intégralité de l'école), la question du statut de l'école, et de son directeur, sera posée ainsi que celle des places et rôles de l'IEN et du principal de collège

2. Les visites de terrain

Comme évoqué dans l'introduction de la présente note, dans une seconde phase de travail du GEE, des binômes d'inspecteurs généraux se sont rendus en académie afin d'observer sur place la typologie et le fonctionnement d'écoles du socle identifiées comme porteuses d'un projet pédagogique innovant et susceptible de modélisation.

Au moment de la rédaction de la note d'étape, tous les lieux identifiés n'ont pas été visités ; néanmoins, les dispositifs déjà observés permettent de dégager un certain nombre d'analyses et d'identifier des lignes directrices.

Les observations recueillies par les inspecteurs à l'occasion des visites effectuées sur place figurent dans l'annexe 2.

Éléments d'analyse et lignes directrices

Les raisons qui ont conduit à des regroupements d'écoles autour ou à l'intérieur d'un collège ne trouvent pas toujours leur origine dans une recherche de plus-value pédagogique, mais répondent à des considérations structurelles (baisse d'effectifs, concurrence avec le privé, vétusté des locaux).

Une fois créés, les regroupements au sein d'écoles du socle permettent d'envisager la continuité du parcours des élèves de l'école au collège, souvent dans le cadre de projets liés au territoire, sans que ce dernier soit pour autant considéré comme vecteur d'une dynamique pédagogique propre (« territoire apprenant »).

Les actions de liaison et de continuité pédagogique sont souvent ponctuelles (écoliers en résidence au collège pendant une journée, voire une semaine, rallyes mathématiques, semaine du goût, etc.) et concernent rarement la continuité des apprentissages scolaires.

L'accompagnement des dispositifs par les IA-IPR disciplinaires est faible, voire inexistant hormis, lorsqu'il existe, par l'IA-IPR référent du dispositif qui peine souvent à trouver sa place de porte-paroles ou de relais de l'ensemble du collège des IA-IPR ; en revanche, les IEN de circonscription sont en général très mobilisés.

Lorsque des moyens ont été dégagés (en général au niveau départemental) pour la création de postes de coordonnateurs d'école du socle, ceux-ci peuvent jouer un rôle essentiel dans la réussite du dispositif, à condition que leur action ne se cantonne pas à des tâches organisationnelles et ait une forte orientation pédagogique. Presque toujours issus du premier degré, ces coordonnateurs assurent la liaison entre les enseignants du premier et du second degré, sont très actifs au sein des instances (conseil de cycles, notamment du cycle 3, conseils d'école, conseil pédagogique du collège), interviennent en co-animation, voire ponctuellement en autonomie dans le second degré et facilitent les échanges de services.

Certains enseignants du second degré qui craignent d'être « primarisés » sont très réticents face aux regroupements.

Les cadres (principaux de collège et IEN) déplorent l'absence de textes réglementaires qui préciseraient les conditions de responsabilité et de sécurité des élèves de l'école du socle.

Les équipes éprouvent de grandes difficultés à trouver des temps communs pour travailler ensemble, se former, échanger sur leurs pratiques (éloignement géographique, service des professeurs du second degré partagés entre plusieurs collèges, difficulté à faire coïncider les emplois du temps et les horaires). L'instabilité, d'une année sur l'autre, du service d'un enseignant engagé hypothèque la pérennité des expérimentations. Ainsi, il suffit d'un temps partiel, d'une mutation au sein d'une équipe restreinte, d'une variation du E/C dans un niveau ou d'une révision de la carte scolaire par le conseil départemental pour que cesse brutalement un dispositif qui repose souvent davantage sur l'engagement de personnes volontaires et passionnées que sur un projet définissant des missions à exercer.

La volonté politique se heurte parfois à une défiance des maires envers l'État, ravivée par l'actualité. Toute expérience de rapprochement entre les écoles et les collèges est suspectée d'être une manœuvre déguisée pour « vider » les classes élémentaires et fermer des écoles ou des collèges. L'éducation nationale, aussi résolue soit-elle, ne peut ainsi agir qu'à bas bruit. Il existe par ailleurs un risque d'inégalité de traitement entre les écoles de secteur du collège lorsqu'elles ne sont pas toutes concernées par le dispositif d'école du socle, voire une inégalité de traitement à l'intérieur même d'une école lorsque toutes ses classes ne sont pas concernées par le rapprochement avec le collège.

Il est étonnant qu'aucune évaluation des dispositifs d'école du socle n'ait été prévue, notamment en termes d'amélioration de la performance scolaire des élèves.

La réussite pédagogique du dispositif suppose un portage institutionnel fort (en général par le DASEN) et une volonté des équipes de modifier leurs représentations et de voir dans l'école du socle une plus-value pour les apprentissages.

3. Bilan

Le pilotage par les instances académiques et départementales

Tant au regard des éléments de l'enquête menée auprès des DASEN que des visites effectuées par les inspecteurs généraux, il ressort que la création des écoles du socle relève de considérations très différentes. Souvent liée à des aspects bâtimentaires, la création d'une école du socle est aussi fréquemment liée aux problématiques de ruralité ou d'éducation prioritaire.

Dans les académies de Dijon ou de Nancy-Metz, l'école du socle, perçue par les deux rectrices comme une solution possible face à une perte colossale d'effectifs scolaires (particulièrement marquée dans les zones rurales), répond à une problématique de territoire. Dans ces conditions, la création d'écoles du socle s'est accompagnée d'une politique forte conduite par chacune des deux rectrices et prenant appui sur de véritables projets pédagogiques. Dans d'autres académies, le portage institutionnel s'effectue au niveau départemental.

Sur le plan du pilotage pédagogique, l'accompagnement par les IEN de circonscription est beaucoup plus marqué que celui des IA-IPR, même si l'engagement de l'IA-IPR désigné comme référent n'est pas remis en cause. Il apparaît cependant que ce dernier rencontre beaucoup de difficultés à entraîner ses collègues disciplinaires dans l'accompagnement des projets. De manière générale, la mobilisation des acteurs du premier degré, inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'école paraît nettement plus assurée que celle des principaux et des enseignants de collège, l'engagement de ces derniers relevant davantage d'initiatives individuelles que d'actions construites dans le cadre d'un projet structuré. On relève cependant qu'en éducation prioritaire les habitudes de travail en réseau entre les enseignants des premier et second degrés constituent un élément favorable à la réussite d'un projet d'école du socle. En revanche, hors réseau d'éducation prioritaire, le travail en commun s'avère plus compliqué à mettre en œuvre, en raison même du refus de certains professeurs de sortir de leur champ disciplinaire strict ou encore, dans les collèges ruraux, en raison de services d'enseignement partagés entre plusieurs établissements, ce qui ne facilite pas l'engagement dans des projets partagés entre premier et second degrés.

Les expérimentations d'écoles du socle ont mis en lumière la nécessité d'une coordination entre enseignants des deux degrés et le besoin d'un cadre réglementaire hors éducation prioritaire, celle-ci relève de la seule bonne volonté des personnes. Par ailleurs, le temps de coordination est souvent jugé chronophage. Il est à noter que certains DASEN ont pris l'initiative de créer des postes de liaison école-collège, à l'image des postes de coordonnateur dans les réseaux d'éducation prioritaire. Il reste toutefois à renforcer le volet pédagogique de leur action à côté d'un rôle organisationnel qui reste prédominant. Il ne faudrait pas qu'éloignés des classes, ces personnels finissent par perdre leurs compétences pédagogiques et didactiques.

Les expérimentations d'écoles du socle ont également montré que l'atteinte des objectifs pédagogiques du dispositif suppose un haut niveau de professionnalité de la part des équipes enseignantes (connaissance fine des objectifs des programmes des enseignements en amont et en aval de son propre niveau d'intervention, progressivité et continuité des apprentissages, connaissance et prise en compte des résultats des évaluations des élèves, autoévaluation et régulation des pratiques d'enseignement individuellement et en équipe). Pour être efficace, l'accompagnement pédagogique impose dans un premier temps une juste identification du niveau d'expertise et de maturité pédagogiques des équipes et sans doute, dans un second temps, une proposition de paliers de professionnalité. La démarche est exigeante ; la capacité et la disponibilité des corps d'inspection pour y répondre sont inégales.

L'organisation juridique et administrative

Dans leur fonctionnement actuel, les écoles du socle ne disposent pas d'un statut d'établissement public et restent soumises d'une part aux règles régissant les écoles et d'autre part aux règles régissant les établissements publics du second degré.

Les écoles du socle relèvent à la fois de deux autorités différentes, les communes ou groupements de communes sur la partie école et le conseil départemental sur la partie collège, ce qui peut être un sujet de complexité s'agissant du cofinancement de structures communes ou du financement de projets.

En matière de responsabilité juridique la question se pose s'agissant de l'utilisation de locaux communs, mais aussi de l'autorité hiérarchique des personnels à l'intérieur de locaux partagés.

La direction de l'école du socle se révèle être un élément de difficulté. Actuellement, les écoles du socle connaissant deux autorités, le principal de collège et le directeur d'école, chacun ayant une compétence propre et une position hiérarchique différente vis à vis des enseignants. Sur ce point, les directeurs d'école rencontrés n'ont pas forcément une approche unanime de leur positionnement, mais il ressort de manière assez générale qu'ils entendent conserver le rôle d'animation et de coordination pédagogique qu'ils exercent actuellement en leur qualité de directeur d'école. L'idée d'en faire des adjoints du principal de collège n'est pas accueillie favorablement. Une fonction comparable à celle des directeurs adjoints de SEGPA, avec une fonction essentiellement d'organisation et de coordination pédagogiques, serait plus à même de répondre aux attentes de certains, alors que d'autres souhaiteraient conserver des heures d'enseignement.

Des élus très partagés sur les écoles du socle

La position des élus s'avère très partagée sur l'école du socle. Les inspecteurs généraux ont rencontré dans l'académie de Clermont Ferrand des élus farouchement opposés aux écoles du socle, accusant l'État de conduire ses projets avec l'objectif de fermer des écoles. En revanche, dans d'autres circonstances, comme dans les écoles du socle de Deauville, de Clermont en Argonne ou de La Machine, les élus se sont positionnés comme de véritables partenaires, considérant que les projets d'école du socle étaient de nature à revitaliser l'activité de tout un territoire et souhaitant accompagner les actions conduites dans le sens d'une valorisation du patrimoine local.

Les familles et les élèves

Les élèves et leurs familles recueillent une opinion plutôt favorable des écoles du socle, jugeant qu'elles sont de nature à faciliter le lien entre l'école et le collège et la réussite des élèves au collège. Le sentiment est particulièrement perceptible s'agissant des parents d'élèves de CM2. Pour les parents d'élève de collège, le sentiment d'un apport par la constitution de groupes communs aux élèves du primaire et de collège reste plus mitigé. Les inspecteurs ont pu noter lors de certaines de leurs visites un engagement fort des parents, très présents dans le montage de projets et participant de manière très active au groupe de pilotage, à côté des personnels de direction, des corps d'inspection, des enseignants et des élus. Cependant, dans des contextes locaux différents, des parents ont pu manifester leur inquiétude par rapport au temps de transports, au risque d'inéquité de traitement entre les écoles intégrées dans le regroupement scolaire et les autres, ou encore aux difficultés liées à l'accueil, sur un même site, de jeunes enfants de l'école élémentaire et d'adolescents du collège.

Les élèves quant à eux ont le sentiment que les échanges réalisés entre école et collège facilitent l'entrée au collège où ils ont déjà la connaissance des lieux et des enseignants et où ils bénéficient d'un accompagnement bienveillant de la part de leurs aînés. Cependant, il y a bel et bien un « revers de la médaille » à cette sécurisation du parcours « école - collège », exprimé par la crainte de collégiens de 3e rencontrés par les inspecteurs généraux d'être « perdus » au lycée, car sortant précisément du cadre étroit et bienveillant dans lequel ils ont effectué toute leur scolarité auparavant. Enfin, les inspecteurs généraux ont constaté que, dans les écoles du socle où l'accent est naturellement mis sur la liaison « école - collège », le travail est bien moindre sur la liaison collège - lycée

La réflexion didactique et pédagogique des équipes

Il ressort des visites sur le terrain que, si la prise en compte des élèves en difficulté est une préoccupation permanente des équipes enseignantes, les expériences menées n'identifient pas encore les processus d'enseignement des disciplines comme un levier sur lequel on peut travailler à destination de tous les élèves. L'école du socle apparaît comme un moyen de remédiation.

Interrogés sur les conséquences de leurs actions pédagogiques développées dans le cadre des actions « école du socle », sur leurs conceptions et leurs pratiques courantes, les enseignants s'expriment peu.

L'aspect didactique et pédagogique de la réflexion, qui devrait être central, est, quand on en parle, abordé en position secondaire, bien après la question des organisations et celle, sensible, de l'encadrement et des montages possibles pour améliorer le pilotage. Par ailleurs, il peut arriver qu'à côté d'actions innovantes et courageuses estampillées « école du socle », d'autres enseignements soient mis en œuvre selon des pratiques très différentes ; l'école du socle devient alors un ensemble de dispositifs à côté desquels les enseignements non fléchés « école du socle » demeurent traditionnels. Dans tel collège, il existe une salle dédiée à l'« école du socle », ce qui en reconnaît ouvertement l'existence, mais peut aussi en limiter les effets.

4. Les évolutions envisageables et les questions qui se posent

Le 18 novembre 2018, le ministre Jean-Michel Blanquer a affiché la volonté de rapprocher les directeurs d'école des chefs d'établissement dans le but d'aller vers une école du socle pour assurer la continuité entre l'école primaire et le collège, pour favoriser l'apprentissage et la maîtrise du socle commun.

La commission éducation de l'assemblée nationale a adopté le 30 janvier 2019 un article additionnel au projet de loi sur l'école de la confiance relatif à la création possible d'établissements publics des savoirs fondamentaux (EPSF) « *par arrêté du représentant de l'État dans le département sur proposition conjointe du département et des communes ou établissements publics de coopération intercommunale de rattachement du collège et des écoles concernés, après conclusion d'une convention entre ces collectivités* ».

Ces établissements regrouperaient des classes d'un collège et d'une ou plusieurs écoles. Ils seraient dirigés par un chef d'établissement et un directeur adjoint, ce dernier exerçant les compétences de directeur d'école. Administrés par un conseil d'administration, les EPSF comprendraient un conseil école-collège, un conseil des maîtres du premier degré et un conseil pédagogique.

Ce projet se heurte toutefois à une forte opposition émanant des syndicats ou de certaines associations professionnelles, comme en témoigne le communiqué de février 2019 de l'AGEEM (Association générale des enseignants des classes maternelles publiques). Les craintes des syndicats portent sur le risque d'une mise sous tutelle des écoles par le collège. Cette crainte se double d'une interrogation sur les apports pour les écoles et les élèves. Le SNUIPP FSU considère que la mesure est *un outil pour récupérer des moyens*, la CGT renchérit en déclarant qu'il s'agit de faire des économies d'échelle en atteignant *une taille critique d'établissements*.

Le chantier de l'évolution de l'école du socle, qu'il passe ou non par la création des établissements publics des savoirs fondamentaux, constitue un chantier politiquement, juridiquement et administrativement lourd, qui appellera des réponses à un certain nombre de questions :

- Comment conserver les liens avec les communes si les écoles sont rattachées à un établissement public ?
- Comment transférer les fonctions de directeur d'école au principal de collège, même assisté d'un adjoint pour le premier degré, tout en gardant un référent physiquement présent dans les écoles ?
- Comment gérer la polyvalence des enseignants de l'école élémentaire et la monovalence des professeurs de collège ?
- Comment ne pas déplacer la rupture CM2-6^e vers une rupture CE2-CM1 en cas d'intégration de tous les élèves du cycle 3 au collège ?

- Quel rôle et quel positionnement du référent premier degré ?
- Quel rôle et quelles missions pour les IEN si le principal de collège devient le supérieur hiérarchique des PE ? Les missions des IEN vont-elles se rapprocher de celles des inspecteurs du second degré ?
- La perte de la position hiérarchique des IEN vis-à-vis des professeurs des écoles risque d'engendrer des crispations de leur part, mais aussi de celle d'enseignants attachés à cette relation hiérarchique de proximité géographique et culturelle.
- Quelle évaluation mettre en œuvre pour s'assurer de l'atteinte des objectifs visés par le dispositif « école du socle » ?

On peut enfin s'interroger sur le choix de la terminologie retenue pour le dispositif, dans laquelle la mention du socle a été remplacée par celle des savoirs fondamentaux. Ce choix dans le vocabulaire sera-t-il accompagné d'une mise à l'écart de tout l'arsenal pédagogique et technique associé au socle commun (compétences, parcours éducatifs, LSU, interdisciplinarité) et d'un recentrage sur la continuité des apprentissages ?

ANNEXE 1

Questionnaire adressé aux DASEN

Académie :

Département :

- 1) Existe-t-il, dans votre département, des expérimentations d' « écoles du socle » ?
- 2) Y a-t-il une réflexion ou des projets allant dans ce sens ?

Si oui,

- a. Nom de la personne chargée du suivi de l'expérimentation
- b. Noms des collèges et écoles concernés.
- c. En quoi consiste cette « école du socle » (structures, modalités pédagogiques) ?
 - Accueil dans les locaux du collège, de façon permanente, d'élèves d'écoles primaires
 - Mise en réseau d'écoles multi-sites et d'un collège
 - Échanges de services entre enseignants de collège et enseignants du premier degré
 - Co-intervention d'enseignants du premier et du second degré.
 - Autres

ANNEXE 2

Comptes rendus des visites effectuées par les inspecteurs généraux

- **École du socle de Deauville, département du Calvados, académie de Caen**

L'école du socle concerne les élèves de CM2 de l'école Albert Fracasse et ceux de 6^{ème} de la cité scolaire André Maurois. La visite des inspecteurs généraux s'est déroulée en présence notamment de la vice-présidente du conseil départemental du Calvados, professeure des écoles en détachement et de la proviseure de la cité scolaire, elle aussi ancienne professeure des écoles conseillère pédagogique de circonscription. La culture interdegré est dès lors apparue déjà clairement installée.

Une préoccupation des acteurs se situe dans la concurrence effective de l'enseignement privé et la baisse des effectifs d'où l'existence d'une rivalité marquée entre établissements publics et privés. Le projet d'école du socle apparaît comme une piste de solution à cette problématique.

La définition d'école du socle est diversement perçue par les acteurs mais le fil conducteur est la continuité des parcours entre l'école et le collège, dans le cadre d'un projet de territoire ainsi qu'une réflexion sur le périmètre de l'école.

L'école du socle fonctionne sous la forme d'un dispositif pérenne qui conduit à accueillir tous les élèves de CM2 de l'école Fracasse les lundis matin au collège. Sur la base des évaluations CARDIE ont été instaurées des barrettes d'accompagnement personnalisé en mathématiques et littérature au bénéfice des élèves de CM2 et de 6^{ème}. Sont impliqués en littérature 4 professeurs de lettres, 1 professeur d'histoire-géographie, 1 professeur de SVT et 2 professeurs des écoles. Sont impliqués en mathématiques 3 professeurs de mathématiques, 1 professeur de physique-chimie, 1 professeur de technologie, 1 professeur d'histoire-géographie et 2 professeurs des écoles.

De manière temporaire, pour toutes les écoles du secteur, la possibilité est ouverte de semaines en résidence au collège organisées autour de projets menés entre l'école et le collège.

Si tous les acteurs ont souligné que le dispositif en place est favorable à la continuité du parcours CM2-6^{ème}, il est ressenti comme davantage bénéfique aux élèves de CM2 et le questionnement porte sur les avantages que peuvent en tirer les élèves de 6^{ème}. Le projet d'intégration d'élèves de CM2 au collège le lundi matin veut s'étendre à tous les élèves des écoles du secteur.

Beaucoup de transitions facilitatrices sont identifiées, parmi lesquelles un petit nombre de classes concernées, une réflexion pédagogique murie en amont, des expériences interdegrés solides, un partenariat efficace avec la commune de Deauville (qui a conservé une organisation du temps scolaire sur 4 jours et demi) et encore une bonne articulation entre le temps scolaire et périscolaire.

Les inspecteurs généraux ont rencontré des enseignants engagés et dynamiques qui veulent mobiliser leurs collègues et des élèves assez autonomes. Parmi les moyens, des heures ont été dégagées au sein du conseil pédagogique pour identifier un demi-poste de coordination.

Les difficultés : parmi les difficultés identifiées, le statut des directeurs d'école ainsi que leur rôle dans le projet et la question de la continuité et la pérennité du dispositif.

- **L'école du socle de La Machine, département de la Nièvre, académie de Dijon**

Dans l'académie de Dijon, l'école du socle est portée au niveau de la région académique par les 2 recteurs (Dijon et Besançon) qui ont défini une charte commune de l'école du socle. La rectrice de l'académie de Dijon considère que les écoles du socle doivent pouvoir se développer en laissant de l'autonomie aux

acteurs. « *Il faut laisser essayer sans cadrer au-delà de la charte, sans autre contrainte que la maîtrise du socle commun* ».

L'école du socle de la Machine se situe dans le Morvan, à un peu moins d'une cinquantaine de kilomètres de Nevers, dans un territoire au passé industriel, mais ayant cessé son activité minière dans les années 70. Le contexte scolaire est caractérisé par des CSP défavorisés à 60% et une forte baisse des effectifs.

Cependant, des éléments favorables sont observés :

- des locaux scolaires en bon état et une très grande proximité entre les bâtiments scolaires ;
- un contexte politique favorable avec un maire et un conseil municipal qui portent le projet, considérant que l'école du socle constitue un atout pour la revitalisation du territoire ;
- un comité de pilotage qui associe les cadres et les enseignants des deux degrés, mais également les élus, les parents et des associations ;
- une véritable communauté éducative avec des parents partenaires, en complémentarité avec les enseignants ;
- des écoles élémentaire et maternelle actives en termes de liaison GS-CP et CP-CE1 et une IEN de circonscription très impliquée ;
- côté collège, certains enseignants très engagés, des expérimentations de co-interventions entre enseignants des premier et second degrés, une participation des enseignants du premier degré à devoirs faits, mais une plus faible impulsion donnée côté collège ainsi qu'une IPR référente présente et impliquée, mais qui hésite à associer ses collègues IA-IPR disciplinaires ;
- une coloration patrimoine de l'école du socle qui conduit à travailler avec les acteurs locaux.

Les inspecteurs généraux ont observé un engagement fort de l'IEN de circonscription qui s'avère un élément clé de la réussite des actions engagées au niveau des écoles maternelle et élémentaire avec des liens établis entre les cycles 1 et 2 et une véritable conviction chez la directrice de l'école maternelle et les enseignantes rencontrées.

S'agissant des liens écoles collège, les initiatives relèvent de quelques enseignants du collège sans qu'on puisse percevoir qu'une impulsion forte ait pu leur être donnée au niveau de l'établissement. Un point positif qu'il convient de souligner, c'est la participation active des parents, très présents et prêts à accompagner le dispositif. De même, le maire de la commune se révèle un interlocuteur constructif, prêt également à soutenir l'école du socle, en considérant qu'elle apporte une plus-value pour les élèves et les familles domiciliées au sein de sa commune.

Enfin, il faut ajouter que l'EDS de la Machine n'a que 5 mois d'existence et que des projets sont à l'étude pour l'an prochain tels que la mise en place de groupes de compétences en français et mathématiques destinés aux élèves de CM2 et 6^{ème}.

- **L'école du socle de l'Argonne, département de la Meuse, académie de Nancy-Metz**

Le collège d'Argonne est l'un des quatre collèges ruraux de l'académie de Nancy-Metz désignés par la rectrice pour conduire une réflexion sur l'école en zone rurale. Un comité de pilotage académique ruralité gère cette réflexion. L'école du socle s'inscrit dans le cadre du comité de pilotage ruralité, l'objectif étant de développer la cohérence des apprentissages sur la totalité de la scolarité obligatoire en favorisant une culture professionnelle commune aux enseignants des deux degrés

Le contexte : Un collège bi-site (Clermont en Argonne et Varennes) depuis 1997 : 147 élèves sur le site de Clermont alimenté par 3 écoles et 89 élèves sur le site de Varennes alimenté par 2 écoles.

Une baisse d'effectifs abyssale dans le premier comme dans le second degré.

Un réseau d'écoles en évolution : Le site de Varennes est menacé de fermeture depuis plusieurs années et aurait dû fermer à la rentrée 2018. Il a été maintenu en sursis en raison d'interventions politiques de la part de deux conseillers départementaux de Varennes et Clermont, en opposition avec le président du conseil départemental alors même que la communauté de communes Argonne-Meuse, l'académie et le président du conseil départemental s'étaient accordés sur la fermeture du site de Varennes, l'idée retenue étant celle de rassembler à Clermont l'ensemble des effectifs et d'y faire vivre le projet d'EDS.

Argument supplémentaire : le bâti. Une des écoles de Clermont est en mauvais état. A contrario, le collège est en très bon état et se trouve en mesure d'accueillir les classes de CM1 et CM2. À l'inverse à Varennes, un bâtiment « préfabriqué » et vétuste caractérise le site collège. Par contre, la commune dispose d'une école en état satisfaisant.

Le sursis apporté au projet de fermeture a conduit à la rédaction d'un projet pilote « Argonne Nature, projet rural d'éducation » Dans le cadre de ce projet pilote, le collège bi-site serait maintenu et l'école du socle se déclinerait sur 2 sites collèges et 5 écoles.

Le secteur n'est pas défavorisé sur le plan scolaire. Il regroupe de petits effectifs. Les élèves réussissent plutôt bien au collège (dans la moyenne au DNB) et poursuivent également bien au lycée GT « Marguerite » à Verdun, lycée de secteur (très peu de voie professionnelle et très peu de réorientation).

Le constat est positif pour une EDS toute jeune mise en œuvre à la rentrée 2018 mais possédant un historique de liaison « écoles-collège », à la condition que le contexte local ne la fasse disparaître :

- des conseils de cycle actifs et opérationnels portés par le DASEN (pilotage à bout de bras) sous forme de conseils de secteur et non plus par école ; un conseil de cycle 3 ; un conseil école-collège porté par le conseiller pédagogique et non pas par le pilote second degré ; un conseil des directeurs communs ;
- deux postes LEC (liaison école collège) « école du socle » qui assurent le lien entre les enseignants ; ils sont aussi les interlocuteurs des élèves qui reconnaissent leur action rassurante ; issus du premier degré, ils participent à des enseignements en collège en co-animation ;
- une liaison en construction depuis plusieurs années sous la forme d'échanges pédagogiques et de projets intercycles qui révèle l'envie des enseignants de travailler entre eux ;
- un partenariat proactif de la part de la communauté de communes, dans le sillage des propositions du DASEN.

Si des éléments facilitateurs sont en place et si les progrès sont nets, on enregistre encore des freins, même s'ils se lèvent peu à peu.

Les parents voient une plus-value dans l'école du socle mais cette plus-value des parents est conditionnée à la non fermeture du collège de Varennes et à une EDS implantée sur les deux sites.

En conclusion, le projet d'école du socle en Argonne est avant tout une organisation humaine habituée aux liaisons, et non pas exclusivement matérielle. Il existe à Clermont une opportunité de rapprocher physiquement les deux degrés : un transfert progressif de l'école élémentaire de Clermont à proximité de l'école maternelle et dans l'environnement du collège (conditionné à l'évolution du plan collège du conseil départemental 55). S'il existe un passé de liaison interdegrés efficace, première clé de voûte de la réussite, le portage institutionnel, via le DASEN et l'IEN A en est la deuxième puisqu'il est à l'origine de la création des postes LEC, de l'impulsion des instances de liaison et des facilités accordées aux échanges de service interdegrés.

Depuis la rentrée 2018, l'envie de travailler ensemble rejaille dans la plupart des domaines d'enseignement : projets, construction d'outils communs... La communauté de communes et le conseil

départemental sont des partenaires actifs des projets qui embarquent l'école du socle. Mais les freins des enseignants, des parents et des deux conseillers départementaux face à la fermeture du site de Varennes peuvent devenir un obstacle majeur. Ils ont déclaré : « *L'école du socle ne se fera pas* », alors même que le projet Argonne Nature inclut une EDS bicéphale, l'une sur le site de Clermont et l'autre sur le site de Varennes.

- **Écoles du socle du Département du Puy de Dôme Académie de Clermont-Ferrand**

Dans l'académie de Clermont-Ferrand, les inspecteurs généraux ont visité 3 écoles du socle du département du Puy de Dôme

- École Boris Vian – collège Henri Pourrat (CEYRAT) : expérimentation de liaison CM2-6^{ème}

Genèse et fonctionnement

L'expérimentation se situe dans sa première année de fonctionnement. A l'origine, une sollicitation « ouverte » de la tutelle (une commande du DASEN aux IEN) pour donner du sens au cycle 3.

Le secteur est sociologiquement favorisé. La proximité des 2 établissements est facilitatrice, sinon motrice. Il est à noter que le collège connaît un contexte de perte de moyens avec menaces sur les postes, du fait d'une re-sectorisation opérée par le conseil départemental (10 divisions perdues en 2 ans).

2 classes de 6^{ème} et 2 classes de CM2 sont regroupées en 4 groupes mixtes avec intervention de 2 PLC et de 2 PE, qui prennent en charge un groupe chacun, chaque lundi matin pendant une heure en géométrie. Les enseignants se concertent chaque lundi sur le temps libre de leur pause méridienne.

Il n'y a pas d'accompagnement pédagogique formel de l'IA-IPR référent, tandis que l'équipe de circonscription s'investit visiblement davantage. Il existe bien des bilans « maison » mais pas d'évaluation dirigée par les cadres intermédiaires. Le conseil école-collège est seul à la manœuvre.

La pérennité du dispositif est menacée car, en 2019-2020, les effectifs de 6^{ème} par classe plus élevés et l'unicité d'une classe de CM2 ne permettront plus de poursuivre sans heures supplémentaires. Une des deux PLC sera en service partagé et une des deux PE partira en retraite. Or, ce sont l'affinitaire et la passion personnelle qui déterminent le projet.

Valeur ajoutée

Les vertus du tutorat entre élèves sont relevées. Cependant, il ne suffit pas que des élèves des deux niveaux soient assis à la même table pour qu'ils aient recours à des formes d'entraide. Si le plaisir des enseignants et le bien-être des élèves sont avancés, il ne s'agit là que d'un ressenti, car aucune mesure des acquis des élèves ou de l'évolution des gestes professionnels des enseignants n'est prévue).

Issus de deux « planètes » pédagogiques différentes, les professeurs mettent beaucoup de temps à se comprendre, mais apprécient la portée du croisement des regards.

Obstacles et freins

Absence de cadre réglementaire et/ou de conventionnement local pour les questions de responsabilité et de discipline.

Limites à la concertation fondée jusqu'ici sur le seul bon vouloir des personnels engagés, alors qu'elle s'avère très chronophage (1 heure de concertation pour 1 h de cours). Les professeurs souhaitent une reconnaissance de leur engagement bénévole.

Risque d'inégalité de traitement entre les élèves du secteur, tous ne provenant pas de l'école Boris Vian de Ceyrat (40 seulement sur une cohorte de 120) : la finalité du projet, son universalité et sa pérennité sont questionnées.

Les enseignants découvrent que d'autres expérimentations existent dans le département et formulent le souhait de pouvoir échanger avec leurs collègues.

Pour l'IA-DASEN, les avancées en matière d'école du socle sont timides et difficilement généralisables.

La volonté politique se heurte en effet à une défiance ancienne des maires envers l'État, laquelle est ravivée par l'actualité. Toute expérience de rapprochement entre les écoles et les collèges est suspectée d'être une manœuvre déguisée pour « vider » les classes élémentaires. L'éducation nationale, aussi résolue soit-elle, ne peut ainsi agir qu'à bas bruit.

L'atomisation propre au milieu rural implique de ne retenir pour les projets qu'une partie des élèves du primaire (ceux qui habitent la commune du collège, car les transports constituent pour les plus éloignés un réel obstacle).

Les enseignants du premier degré sont plus enclins que ceux du second degré qui redoutent la primarisation de leur métier. Les IEN sont plus volontaires que les principaux dont ils disent qu'ils perçoivent moins leur intérêt dans les expérimentations de rapprochement pédagogique.

La cinétique de l'évolution des représentations des métiers est lente et la perspective que les directeurs d'école deviennent des adjoints aux principaux est un motif de crispation supplémentaire.

Le concept d'« École du socle » se borne à la coopération pédagogique au sein du cycle 3 sur des bases majoritairement affinitaires, limitant de ce fait le nombre de disciplines concernées.

- Collège de la Monnerie (La Durolle) : projet de liaison école-collège (« une classe, 2 niveaux travaillent ensemble sur les fondamentaux ») (suivi par le CARDIE)

C'est également la première année de l'expérimentation. Elle est conduite dans l'un des 2 secteurs REP du territoire. Le tissu économique y est fragile, à la suite de l'effondrement de la coutellerie et de l'avortement de sa substitution par la plasturgie. La communauté turque représente 20% des effectifs du collège, victime d'une paupérisation corrélée à la perte de maîtrise de la langue française. Les parents éloignés de l'école (56% de PCS défavorisés) sont très en attente de l'institution scolaire.

L'école de la Monnerie est la seule impliquée, située à 6 minutes du collège à pied, les 3 autres écoles REP étant très éloignées.

Facteurs favorisants

La collaboration entre les écoles et le collège est de tradition ancienne.

Les équipes sont stables, contrairement à la tendance moyenne de l'éducation prioritaire.

Fonctionnement

Le diagnostic des acquis des élèves est fait sur des bases objectives : une autoévaluation très étalonnée des écoles du réseau (avec radar), ainsi que le test ROC (repérage orthographique collectif) de Zorman pour toutes les classes de 6^{ème} en début d'année scolaire. Le dispositif de positionnement est complété par des évaluations de CE2, CM1 et CM2 faites dans toutes les écoles, y compris hors REP (étalonnage possible des difficultés, donc des objets de travail).

NB. Les résultats aux évaluations de CP et CE1 ont été exploités en regroupement d'équipes au vu des items échoués rapportés aux pratiques de classe (un cadre typologique de travail en équipe et de remédiation a été diffusé aux écoles). La maîtrise d'œuvre est confiée à la coordonnatrice du REP issue du premier degré et détentrice du CAFIPEMF (très forte implication, moteur d'acculturation et d'une continuité du travail sur les fondamentaux qui ne minore pas le cycle 3).

L'expérimentation concerne 25 élèves de 6^{ème} et 18 de CM2. A la suite des évaluations généralisées (les nationales et les locales), 8 groupes de besoin sont constitués pour le français et 2 groupes hétérogènes

pour les mathématiques avec possibles fractionnements en fonction des thématiques travaillées et des besoins individuels, le cas échéant. 3 PLC et 2 PE interviennent selon diverses modalités, ainsi que la documentaliste (l'accès au CDI est très apprécié des élèves de CM2). Le RASED est associé. Les séances ont lieu à raison d'une heure par discipline tous les lundi matin. Un principe prévaut : l'équilibre entre la remédiation et la pédagogie de projet.

Cette expérimentation ne concerne qu'une classe de 6^{ème} mais toutes les autres ont un projet propre.

La relation avec les disciplines non engagées directement est assurée au travers du choix des thématiques travaillées (le roman épique à l'époque romaine, par exemple)

Valeur ajoutée

Les enseignants mesurent la valeur ajoutée du dispositif d'abord à l'élévation de la motivation des élèves comme des professeurs. L'envie et la cohésion du groupe d'enseignants sont très visibles.

Le plaisir palpable de travailler en équipe (qui gomme totalement les différences entre les PE et les PLC), la montée en compétences du groupe et les stratégies de remédiations inventées au bénéfice des élèves en grande difficulté relèvent indéniablement d'une dynamique assez rare.

Obstacles et freins

Chronophage de la concertation

Périodicité insuffisante des plages horaires hebdomadaires.

Accompagnement a priori tenu par les IA-IPR, le premier degré nourrissant plus volontiers et plus abondamment la réflexion didactique, au point que les PLC sont habitués à se rendre spontanément dans les classes élémentaires Secteur du collège de Bourg Lastic : continuité du cycle 3 en territoire rural (« comment garantir une continuité et la cohérence des apprentissages sur un territoire rural éloigné » ?)

Territoire dynamique aux nombreux projets qui appelaient une cohérence dynamique à l'occasion de la mise en œuvre des parcours.

2 priorités ont été retenues : compétences langagières (projets soutenus par le CARDIE) / sociales et civiques. Un travail est engagé de suivi précis des élèves conformément au principe curriculaire. La construction des objets de travail communs est favorisée par la stabilité des équipes pédagogiques, habituées à la différenciation pédagogique (classes multiniveaux), à se rencontrer et à participer à des co-formations et à co-intervenir Le pôle ressource de la circonscription est totalement à disposition.

Par principe, il a été évité à tout prix que les enseignants du second degré ne dictent une conduite à leurs collègues du premier degré.

Compétences langagières :

(Les inspecteurs généraux ont assisté à une séquence pédagogique à l'école de Saint Julien Puy-Lavèze : à partir d'un texte de « la belle et la bête » dans lequel les élèves de 6^{ème} ont glissé des erreurs, les élèves de CM1 et CM2 rétablissent la vérité grammaticale et orthographique).

Corpus didactique partagé, programmations communes, remédiation (test de positionnement des CM2 : ROC)

L'ensemble des actions pédagogiques est étayé par une réflexion illustrée par des cartes mentales.

Les supports de séquences en grammaire et en orthographe sont « négociés » entre les élèves des deux degrés, ainsi qu'une partie des méthodes (code des ficelles pour les accords verbaux et des épithètes)

Compétences sociales et civiques

L'EPS est choisie comme vecteur du vivre ensemble (respect d'autrui et entraide), et du goût de l'effort, et de la gestion de ses émotions. La PLC d'EPS et la PE se voient chaque semaine pour choisir des objets didactiques et des modalités pédagogiques déclinés en cadence de part et d'autre, mais aucun regroupement d'élèves n'est encore en place (hormis la participation des élèves du primaire au cross du collège), faute de pouvoir résoudre le problème des transports.

Cette amorce du rapprochement est vue comme pleine de promesses.

L'apprentissage par compétences et l'évaluation formative sont discutés et convenus entre les professeurs des 2 degrés. Des grilles de progressivité (outil « Sacoche ») sont autant de repères pour l'évolution de l'élève au cours du cycle. Il resterait à systématiser la participation des PE au renseignement du LSU de fin de cycle.

Obstacles et freins

La sous-utilisation des outils numériques. Une mise au bon niveau permettrait par exemple des classes virtuelles, une traçabilité des exercices et productions des élèves, une interactivité bienvenue, etc. Mais l'incompatibilité des outils (ENT) et l'insuffisance du débit constituent un obstacle rémanent.

- Cité scolaire de Saint-Cirgues-en-Montagne, département de l'Ardèche, académie de Grenoble

En 2010 a été décidée la création d'une école publique dans la commune de Saint-Cirgues-en-Montagne et de l'inscrire directement dans l'école du socle au regard du projet concomitant de reconstruction du collège public. À la rentrée 2014, à la livraison du nouveau collège, l'école communale a intégré les nouveaux locaux pour former la cité scolaire.

L'encadré ci-dessous, reprend l'historique du projet :

La cité scolaire à la rentrée 2015

Une école primaire de 40 élèves (capacité d'accueil : 80 élèves) composée de deux classes (21 élèves de la TPS au CP ; 19 élèves du CE1 au CM2). Les effectifs après une période de croissance depuis la réouverture de l'école publique en 2013 devraient se stabiliser (35 à 40 élèves) dans les années à venir.

Un collège de 89 élèves (capacité d'accueil 120 élèves) composé de quatre divisions (16 élèves en 6^{ème}, 23 en 5^{ème}, 29 en 4^{ème} et 21 en 3^{ème}). Le collège bénéficie d'une section sportive « Montagne ». Les effectifs du collège, sont stables depuis une dizaine d'années et devraient le rester dans les années à venir.

Un internat de 7 élèves (capacité : 30 élèves).

Un projet novateur : élément de contexte

En 2010, le conseil général de l'Ardèche actait la reconstruction du collège de la « Montagne ardéchoise » à Saint-Cirgues-en-Montagne. Par ailleurs, la commune souhaitait la création d'une école publique sur son territoire. Les deux collectivités ont donc décidé de s'associer pour construire une « cité scolaire » qui regroupe école maternelle, école élémentaire et collège. Les autorités académiques ont non seulement soutenu cette initiative, mais encouragé et accompagné les collectivités concernées au regard du double intérêt du projet : conserver une offre de formation publique dans une zone rurale fragile et permettre un continuum école-collège susceptible de faire référence.

Cette décision conjointe s'explique par un contexte scolaire très particulier. En effet, avant la rentrée 2012, la commune ne disposait plus d'école publique depuis une trentaine d'années. L'annonce par les autorités diocésaines de leur intention de fermer l'école privée à la rentrée 2013 en raison de la faiblesse des effectifs, conjuguée au départ à la retraite de l'enseignante et à des locaux dont la vétusté nécessitait une rénovation coûteuse, s'est traduite par la « réouverture » d'une école publique (une classe) à la rentrée 2012 dans des locaux peu adaptés, provisoirement mis à disposition par la commune. À la rentrée 2013, avec l'ouverture d'une deuxième classe, faute de locaux, la décision était prise d'accueillir les 15 élèves du CE (cours élémentaire) et du CM (cours moyen) au sein du collège (ancien locaux). À la rentrée 2013, l'école publique de Saint-Cirgues-en-Montagne scolarisait 32 élèves (dont 13 en préélémentaire).

La nouvelle « cité scolaire » a accueilli ses premiers élèves à la rentrée 2014. Le projet se voulait « novateur et expérimental au plan technique et pédagogique » selon l'exposé effectué par le conseil départemental et la commune dans un document de présentation.

Au niveau pédagogique, l'objectif consistait en la création « d'un établissement public chargé de scolariser les élèves de l'entrée à l'école maternelle à la sortie du collège ». Selon un document de la DSDEN, « il s'agit d'un projet ambitieux et novateur qui s'inscrit dans le cadre de l'expérimentation « école du socle » dont l'objectif est de sauvegarder le « système éducatif rural isolé » (Saint-Cirgues est une commune de 230 habitants dont l'ancien collège comptait, en 1992, 39 élèves).

Le cadre juridique

La volonté initiale, tant des collectivités concernées que des autorités académiques de l'époque, consistait en la création d'un « établissement public du socle commun » en vue de placer ce dernier sous une autorité unique, à savoir celle du principal du collège. Par courrier (DGESCO) en date du 2 mai 2012, le ministère en charge de l'éducation nationale, fait savoir au directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) de l'Ardèche que si le projet de création d'un établissement public du socle commun « présente un intérêt majeur sur le plan des pratiques pédagogiques destinées à favoriser la continuité entre l'école et le collège... en l'absence d'évolution législative... il n'est pas possible aujourd'hui de regrouper une école et un collège sous la forme d'un établissement public, avec une gouvernance propre ».

Une évolution législative est intervenue postérieurement par ordonnance n°2014-238 du 27 février 2014 (autorisée par l'article 89 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République) relative à l'établissement public local d'enseignement dénommé « l'école européenne de Strasbourg » qui a notamment comme spécificité de comprendre des classes maternelles, élémentaires et du second degré. Au terme de cette ordonnance, l'art L.421-19-2 stipule que « l'école européenne de Strasbourg est dirigée par un chef d'établissement qui exerce simultanément les compétences attribuées au directeur d'école par l'article L.411-1 et les compétences attribuées au chef d'établissement par l'article L.421-3 du code de l'éducation ». La question s'est alors posée au ministère de l'éducation nationale de savoir s'il convenait selon une procédure analogue à celle retenue au bénéfice de « l'école supérieure de Strasbourg », de permettre à la cité scolaire de St-Cirgues-en Montagne de pouvoir également bénéficier d'un statut d'établissement public local d'enseignement intégrant les classes maternelles et élémentaires et du collège. *In fine*, l'arbitrage ministériel n'a pas retenu cette option.

À ce jour, la cité scolaire de St-Cirgues-en-Montagne s'inscrit donc dans le cadre juridique de droit commun, avec une école communale ne disposant pas du statut d'établissement public et d'un collège, établissement public local d'enseignement (EPL), qui relève du conseil départemental.

Prenant acte de la décision de l'État, en l'absence de texte définissant le cadre juridique applicable aux relations entre un département et une commune associée à la construction et la gestion d'une cité scolaire regroupant un collège et une école, il a été fait appel, par analogie, au dispositif normatif applicable aux cités scolaires. Ce dispositif, permet en effet d'associer une région et un département à la construction et la gestion d'un établissement regroupant un lycée et un collège. Juridiquement, le montage respecte, selon le département, les principes régissant la domanialité publique (pas de copropriété sur le domaine public) et il est fait application du code général de la propriété des personnes publiques.

Le cadre conventionnel

Concernant la construction, compte tenu des faibles capacités techniques et financières de la commune et en accord avec cette dernière, le département a décidé d'assurer la maîtrise d'ouvrage de l'opération en s'appuyant sur une convention de fonds de concours, au vu de laquelle la commune apporte une participation (forfaitaire et non révisable) calculée sur la base d'un ratio d'occupation prévisionnelle des surfaces pour l'école primaire de 19 %.

Concernant le fonctionnement, une convention de gestion et de fonctionnement a été signée entre le Conseil départemental et la commune et une charte d'organisation de fonctionnement de la cité scolaire entre le président du conseil départemental, le maire et le directeur académique des services de l'éducation nationale. Le collège qui assure le fonctionnement général de la cité bénéficie de deux ETP (équivalent temps plein) supplémentaire, cofinancés à part égale par la commune et le département.

Au terme de la charte d'organisation et de fonctionnement de la cité scolaire, des espaces communs sont partagés entre le collège et l'école primaire. Ces locaux comprennent la bibliothèque (bibliothèque communale, bibliothèque de l'école et CDI), le restaurant scolaire, les salles informatiques, de technologie et d'art plastiques ainsi qu'une salle multi-activités. Concernant le pilotage global de la cité, si chaque entité relève, conformément au code de l'éducation, d'un régime propre, la gouvernance décrite par la charte tient

compte des nécessités d'une coopération permanente entre les différents responsables. En réalité, les instances sont celles (de droit commun) prévues par le code de l'éducation : le conseil d'école, le conseil d'administration et le conseil école-collège. Cependant, la charte d'organisation et de fonctionnement de la cité prévoit expressément que le principal du collège est invité permanent aux réunions du conseil d'école, avec voix consultative et que le président du conseil d'administration du collège « invitera nécessairement le directeur d'école de la cité scolaire ».

La charte rappelle que « le principal du collège ne dispose pas de pouvoir hiérarchique sur le directeur d'école et les enseignants relevant du premier degré. Pour autant, en tant que responsable des espaces communs et pour ce qui concerne la sécurité, il a autorité sur tous les personnels et tous les usagers (élèves et collégiens) s'agissant du respect des règles qui s'appliquent à tous. Les documents afférents à la sécurité sont communs à la cité scolaire (DUER, PPMS, registre SST).

L'absence de base juridique de l'école du socle pose des problèmes de fonctionnement au quotidien (financier, lourdeur administrative au regard de la multiplication des circuits de décision et de responsabilité des équipes). L'IA-DASEN déclare souhaiter l'instauration d'une unité de pilotage et note que l'article 5 du projet de la loi sur l'École de la confiance, en permettant l'adaptation des structures administratives aux réalités locales, est susceptible d'apporter une base juridique aux écoles du socle. Le projet de création de l'établissement public des savoirs fondamentaux peut en effet être la solution à ce problème.

Le directeur d'école et la principale partagent le constat que l'absence de base juridique à l'école du socle génère de vraies difficultés :

- **Le problème de la responsabilité pédagogique et administrative** (exemple du CPE qui considère ne pas avoir le droit d'un point de vue juridique, d'aller chercher les élèves de l'école élémentaire) → contraintes juridiques qui freinent l'organisation ; lourdeur administrative (exemple d'une sortie à la piscine qui nécessite un trajet en bus : le directeur doit chaque fois rédiger trois courriers dont un à la mairie, etc.) Très longue procédure pour que les élèves prennent le bus ensemble et non pour qu'on demande deux bus, un pour le 1^{er} degré, l'autre pour le 2nd degré (plus cher, mais moins lourd en termes de paperasserie). L'ensemble des difficultés les conduit à souhaiter une évolution des statuts.
- **D'un point de vue du financement**, les difficultés sont liées à l'utilisation du bâtiment et sont de nature tant juridique qu'administrative. (Deux financements différents : la mairie pour l'école élémentaire, le département pour le collège).

Toutes ces questions interrogent sur le statut de l'école, du directeur, et la mise en place juridique d'un EPLE d'un nouveau type. Toutefois, lors des échanges, le directeur de l'école exprime expressément sa volonté de garder toutes ses prérogatives de directeur et ne pas souhaiter évoluer vers une organisation où il serait positionné comme adjoint à un responsable en charge de l'école du socle (en fait le principal).

Organisation du dispositif

À ce jour, le projet ne semble pas véritablement piloté au plan académique ou départemental : il est « délégué » à l'engagement des acteurs locaux, en tout premier lieu, le chef d'établissement, l'IEN de la circonscription et le directeur de l'école.

Le projet a été progressivement fragilisé par l'instabilité des cadres : 5 IEN et 5 chefs d'établissement depuis 2010. L'IA-DASEN déclare toutefois porter une vigilance constante au moment notamment du dialogue de contractualisation à ce que la réflexion pédagogique de l'école du socle articule et coordonne les premier et second degrés.

Dans le cadre de la contractualisation, un enseignement mutualisé dans les domaines artistiques a été mis en place pour permettre non seulement une annualisation de ces enseignements mais aussi de mieux pérenniser les intervenants en appui de partenariats. L'IA-DASEN et ses équipes accompagnent ces expérimentations.

Aujourd'hui, ce projet est inscrit dans un dispositif expérimental académique et a été présenté par la rectrice au dialogue de gestion avec l'administration centrale.

Il convient cependant de souligner qu'au terme des différents entretiens, il s'avère qu'à aucun moment les autorités académiques n'ont demandé au directeur et au principal la rédaction d'un projet commun à l'école du socle.

– **L'IA-DASEN :**

Interrogé par les inspecteurs généraux, l'IA-DASEN retrace le contexte dans lequel il a assuré le suivi du dossier de Saint-Cirgues. Ce dernier a pris la suite d'un collègue très compétent, ancien principal de St Cirgues et également ancien CARDIE de l'académie de Lille, ce qui n'a pas été sans conséquence sur le pilotage du dossier, plus tourné vers une multitude de projets pédagogiques (plus ou moins innovants) que vers les priorités nationales du type « devoirs faits » faiblement ancrées sur le territoire.

Le projet de St Cirgues ne s'inscrit pas dans la durée par rapport à l'expérimentation de l'école du socle. Selon l'IA-DASEN l'absence d'inscription dans le temps long tient notamment au fait qu'il y a eu 5 chefs d'établissement en 5 ans. Actuellement, la principale du collège a suscité quelques espoirs d'une plus grande inscription dans la durée (dynamique, engagée, etc.), mais celle-ci souhaite participer au mouvement. Des problèmes avec les équipes sur place sont également évoqués. Le bilan trois ans après 2015-2016 : « le projet est délaissé et souffre d'un manque de concertation ».

Invité à préciser sa conception de l'école du socle, l'IA-DASEN développe les points suivants :

Aujourd'hui, l'EDS doit être avant tout pédagogique de telle sorte que le parcours de l'élève ait un sens. Le fait de n'évoquer souvent que l'articulation CM2/6^{ème} est pour lui réducteur. L'EDS doit être une unité cohérente pour tout élève du CP à la troisième sur les programmes, les outils utilisés, etc. Concernant St Cirgues, il évoque de nombreuses actions ponctuelles qui ne s'inscrivent pas dans la durée en raison d'un défaut de pilotage. Il faut par ailleurs donner de l'impulsion au niveau départemental.

Il souligne ensuite qu'il conviendrait de lui donner du sens au niveau juridique et administratif. À St Cirgues, il y a une convention d'utilisation des locaux, mais pas de mutualisation des locaux par exemple. Une EDS doit aussi être un lieu de vie et il s'agit selon lui d'utiliser toutes les ressources, y compris en termes d'espace.

L'IA-DASEN pointe l'absence d'un conseil pédagogique commun à l'ensemble de la structure ; le conseil de cycle 3 qui permet de travailler sur le suivi et l'orientation des élèves ne fonctionne pas, il n'y a pas non plus de réflexion sur les pratiques d'évaluation.

Un début de co-intervention se met en place sur des projets artistiques, en géographie, en EPS ; mais cela donne l'impression d'une addition d'actions et de projets qui a pour conséquence que l'on dise « ça fait école du socle ». Pour lui, l'EDS de St-Cirgues n'a d'école du socle que le nom...

Sur la question des ressources humaines, il note un grand « turn over » des personnels, mais également un manque de travail en équipe qui ne trouve pas d'ancrage dans les pratiques pédagogiques. L'équipe est vraiment composée de deux mondes : le premier et le second degré.

Un problème important concerne le statut des personnels : le second degré intervient sur le premier degré, mais l'inverse n'est pas vrai. Il y a là un clivage et aucune vision partagée.

L'un des vrais sujets est donc l'implication et la mobilisation de l'intégralité des équipes enseignantes. Pour exemple, une enseignante, agrégée de mathématiques, reste sur son champ disciplinaire et n'adhère pas au projet.

Une meilleure implication des IA-IPR disciplinaires qui sont les moins proactifs sur les questions d'école du socle, s'avèrerait nécessaire, même s'il y a actuellement un IA-IPR référent (EPS).

Les IEN ont également fait partie du « turn-over » : trois IEN en quatre ans. C'est une IEN stagiaire qui suit actuellement le dossier.

Une convention « ruralité » existe dans le département, mais avec un déséquilibre fort entre les engagements de l'État et ceux de la collectivité territoriale. Seule l'association des maires *ruraux* a accepté de signer la convention, les maires eux, ont refusé. La convention porte sur le dynamisme pédagogique, la carte scolaire pluriannuelle, la mise en place d'un co-enseignement quand une classe a un nombre d'élèves supérieur ou égal à 30 (« plus de maîtres que de classes »). Mais la convention n'a suscité aucun changement car elle est très ancrée sur la classe unique qu'elle conforte sur les territoires ruraux isolés. Un autre élément d'éclairage est aussi le fait qu'un élève ardéchois sur quatre est scolarisé dans l'enseignement privé, ce qui justifiait le maintien des écoles privées sur les territoires ruraux isolés. La perte d'élèves en école privée est 8 fois plus importante que pour l'école publique. Au terme des échanges relatifs à la convention « ruralité », l'IA-DASEN souligne qu'il conviendrait de réfléchir à une relecture, voire à une réécriture de la convention « ruralité ». L'académie de Grenoble fait actuellement un gros travail sur la notion de contractualisation et s'interroge comment faire travailler ensemble les équipes pédagogiques, les collectivités territoriales et l'État.

- **Obligation relative à la mise en œuvre d'un projet cohérent sur la réussite des élèves.**

Du côté de l'école, le projet d'école du socle repose sur une implication constante du directeur, en poste depuis 2012 et qui est le seul cadre qui s'est inscrit dans la durée.

L'IEN avec la principale du collège s'accordent pour accompagner les équipes pédagogiques et faire vivre le conseil école-collège.

Un conseiller pédagogique départemental, associé à l'IA-IPR référent de l'établissement, accompagne la mise en œuvre éducative et pédagogique des expérimentations en cours. Avec l'appui de la référente CARDIE / CODAC, une réflexion a été engagée pour faciliter les projets associant des élèves du cycle 3.

La principale du collège associe autant que possible le directeur d'école, qui bien souvent dans sa relation avec le maire du village et l'éloignement géographique avec l'IEN, prend des décisions de pilotage. L'IA-IPR accompagne sur des temps forts le collège (COT, expérimentations, bilan), mais la principale rencontre des difficultés à mobiliser le corps des IA-IPR en général.

La différence de statut (une école, un collège et non pas un seul établissement du socle) peut parfois contrarier des initiatives selon l'IA-DASEN.

La proximité entre principale et directeur d'école permet d'asseoir de solides relations qui reposent sur un volontariat qui pallie les contraintes réglementaires.

- **Le degré d'intégration des classes du primaire au sein du collège**

Bien que partageant le même bâtiment et des espaces communs, les classes de primaire ne sont pas intégrées facilement au collège pour des questions notamment de surveillance (légalité pour un enseignant du 1^{er} degré seul avec des élèves du 2nd degré).

Les CM1 et les CM2 sont avec la classe de 6^o pour une expérimentation du cycle 3

1H30 de géographie / semaine (38 élèves)

1H30 d'arts plastiques / semaine (jeudi après-midi)

En éducation musicale, depuis deux ans, mais cette année, cela n'est pas possible (pas de professeur d'EM)

L'intégration la plus aboutie reste partielle sur les cycles et concerne pour l'essentiel l'EPS (natation, ski...) ou encore la géographie à hauteur d'1h30 par semaine.

Physiquement, toutes les classes du primaire et du collège sont installées dans la même enceinte. Elles partagent des ressources communes : CDI, équipements informatiques, sportifs, etc.

Pédagogiquement, le directeur de l'école perçoit une autre réalité : il pense plutôt à l'intégration de certaines classes du collège dans l'école.

Ce partenariat repose sur le volontariat des professeurs. Les professeurs d'EPS, HG EMC sont les plus engagés dans les expérimentations et tentent de fédérer les professeurs des autres disciplines. L'instabilité des autres professeurs (mutations, contractuels) a rendu fragile l'engagement de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Des réticences d'intégration dans l'expérimentation en mathématiques notamment sont à noter.

Un projet marquant est en place autour du cinéma qui associe école et collège (cycles 3 et 4) en partenariat avec une structure culturelle. Les professeurs d'arts plastiques, d'histoire-géographie EMC, d'espagnol, la documentaliste et le directeur d'école travaillent ensemble autour d'un film d'animation.

Les « fondamentaux » ne semblent pas faire partie des actions partagées. Les professeurs de français et de mathématiques ne sont pas convaincus des vertus de l'action commune. C'est le sens même de l'idée d'école du socle qui est de fait interrogé.

La volonté pédagogique de mieux articuler les premier et second degrés vise à favoriser la continuité des apprentissages s'exprime par des temps de co-animation, des partages de compétences (exemple en EPS dans le cadre de l'enseignement de la natation) et des projets pédagogiques communs.

Un travail autour des compétences du socle a été effectué par le directeur de l'école et certains professeurs du collège. Le co-enseignement (prévu dans l'emploi du temps) se met en place uniquement dans deux disciplines, géographie et EPS, mais la question de la responsabilité des élèves reste souvent un frein aux initiatives.

Les professeurs du collège et le directeur, en accord avec la principale du collège, souhaitent demander l'an prochain des formations interdegrés, comme ils en ont déjà eu il y a deux ans. Cela demande de l'anticipation et un diagnostic clair des besoins exprimés, mais surtout aussi des besoins réels.

Les heures d'AP / EPI sont utilisées dans le cadre des expérimentations cycle 3 et 4. Cela ne concerne néanmoins que les professeurs du collège.

- **Au regard des entretiens avec les équipes de Saint-Cirgues :**

Le projet de St Cirgues « embarque » d'autres sujets très sensibles à l'éducation nationale.

L'un des points positifs est la bienveillance des collégiens envers les écoliers et un renforcement de certaines valeurs (le respect, l'entraide, l'écoute, le partage, etc.)

Le directeur de l'école pointe le fait que jamais l'institution n'est venue expliquer ce qu'était l'école du socle, aucun accompagnement sur le sujet, les attendus, la nature d'une école du socle, ses objectifs, les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre, etc. Le terme « école du socle » a certes été mis en avant par le département, mais n'a pas été concrètement défini ; il le perçoit plus comme un élément de langage et pas vraiment comme une réalité.

L'une des dimensions importantes pour le directeur de l'école est le *vivre-ensemble* de 2 jusqu'à 15 ans. Le fait d'apprendre à vivre ensemble qui n'était pas acquis au départ. Les facteurs à l'évolution du vivre ensemble : les espaces communs, les moments où les élèves se côtoient, les journées d'intégration (jeux etc. pour que les élèves se découvrent et fassent connaissance en début d'année), création d'une dynamique de bienveillance, un « plus » en termes de climat scolaire.

Une autre dimension intéressante : la réflexion pédagogique par cycles. Les équipes réfléchissent en termes de transversalité plus qu'en termes d'annualité du programme. Le travail spiralaire et transversal s'en trouve conforté. Ils sont allés beaucoup plus loin sur la liaison école-collège, sur l'articulation cycle 3/cycle 4 également ; ils cherchent à faire du lien entre PE et PLC. Les PLC ont évolué sur la question de l'autonomie dont ils ne pensaient pas capables les élèves du premier degré. Les équipes ont été heureusement surprises sur cette question.

Une troisième dimension : la réflexion sur le parcours de l'élève

La principale du collège voit dans l'EDS le fait d'apprendre à *travailler ensemble*. Elle souligne également que la question juridique et administrative pèse dans la gestion quotidienne.

L'une des difficultés : *se former ensemble* pour les PE et les PLC, mais les demandes de formation continue ne sont pas vraiment formulées, St Cirques étant très éloigné de tout centre de formation. Elle souhaite que PE et PLC évoluent dans leurs pratiques sur les deux degrés.

Elle évoque un nombre important d'élèves en difficulté scolaire : 47 % des élèves de l'école ont une maîtrise insuffisante aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} 2017. Ils sont très en dessous du niveau des moyennes départementale (22 % des élèves en difficulté) et académique (22 %) hors éducation prioritaire. Aujourd'hui, il y a à St Cirques une problématique de difficulté scolaire. Dans certaines matières (physique, chimie, SVT, maths), très compliquées pour les élèves ; les résultats sont meilleurs en français et en géographie.

Sur la relation directeur d'école / principal de collège : le directeur trouve épuisant le « turn over » des principaux. Les responsabilités de chacun sont difficiles à discerner. « Une école et un collège, ce n'est pas la même chose », dit-il. La crainte est sous-jacente de la perte d'identité professionnelle et la peur de devenir l'adjoint de la principale. On repère quelques tensions liées au cloisonnement des fonctions.

- **Les enseignants**

Les forces : avantage d'un petit collège ; ont entamé un travail de réflexion sur l'entrée par les compétences et moins par la discipline.

Les faiblesses : aspect chronophage lorsqu'ils veulent monter des projets communs (pas de coïncidence des EDT, éloignement géographique, manque de temps de concertation) ; pour certains (comme la professeure d'arts plastiques : service partagé sur 3 établissements ; le matériel requis lui manque également) ; la professeure de mathématiques, globalement récalcitrante au projet, souligne que les nombreux projets « noient » les contenus disciplinaires et s'interroge sur les compétences des élèves pour l'avenir.

Le professeur de français et la professeure de mathématiques (qui n'adhère pas au projet d'école du socle) sont affectés à St-Cirques à titre définitif. Installés dans la région, ils y seront fort probablement jusqu'à l'âge de la retraite. Les élèves sont donc amenés à les avoir en cours, voire à les « subir » pendant toute leur scolarité. Or, ce sont les enseignants des fondamentaux.

Concernant le « vivre ensemble », l'infirmière évoque quelques difficultés liées au fait que des conflits entre familles de la commune par exemple (au sujet de terrains ou autres) entrent dans la cité scolaire et ont des incidences sur le comportement des enfants.

- **La principale du collège**

Tout en observant que l'enjeu d'un poste de direction pérenne à St Cirques est central, l'intéressée (faisant fonction de principale et titulaire d'un poste d'adjointe d'un collège de 4^{ème} catégorie) indique son intention de ne pas solliciter le poste à titre définitif dans le cadre du mouvement national. En effet, à 57 ans, le poste de principal d'un établissement de 1^{ère} catégorie ne présente aucun intérêt au plan financier (indemnitaire inférieur à son poste précédent). L'intéressée participera donc au mouvement pour solliciter un poste de principal d'un collège de catégorie supérieure.

Elle observe que si au plan pédagogique le défi est motivant (« je sais ce qu'il conviendrait de faire pour ce collège »), l'isolement de l'établissement et de la commune, l'absence de vie culturelle ne rendent guère le poste attractif.

Le pilotage avec le directeur se passe bien et l'inciterait à rester, de même que le montage des projets d'ouverture culturelle et sportive.

La priorité pour la principale est de réaliser un travail de formation auprès des enseignants, essentiellement sur la différenciation pédagogique (en géographie, résultats très probants).

En tant qu'ancienne directrice d'école, elle se sent à l'aise sur la problématique de la continuité école/collège. Elle se déclare « impressionnée » par le travail effectué en géographie par la professeure du collège et le directeur de l'école (titulaire d'un master de géographie). Le niveau de professionnalité sur l'entrée par les compétences, la capacité à questionner leurs pratiques professionnelles, à construire des outils et à concevoir des approches pédagogiques innovantes en font des personnes ressources potentiellement précieuses pour le reste de l'équipe. Compte tenu de l'isolement et de la difficulté à disposer d'un accompagnement adapté de la part des IPR, ce levier serait à privilégier. Pour cela, la principale souhaiterait pouvoir disposer d'une IMP supplémentaire. Conjugué à une formation sur site (premier et second degré), un effet d'entraînement sur le reste de l'équipe serait ainsi possible selon l'intéressée.

- **Les familles et les élèves**

Interrogées sur le sens donné à l'école du socle, les familles évoquent l'absence de coupure entre l'école et le collège. Une mère indique que le mode de fonctionnement de l'école et du collège fait que les élèves n'ont pas d'appréhension au moment d'intégrer le collège. La seule inquiétude (relayée lors de l'entretien avec les élèves) concerne les devoirs exigés en collège.

Interrogés sur ce qui pour eux a facilité leur passage au collège, les élèves évoquent le fait d'en connaître les locaux, d'avoir eu des cours communs avec des enseignants et des élèves du collège lorsqu'ils étaient eux-mêmes en CM1 ou CM2. Questionnés sur une éventuelle différence avec les élèves de 6^{ème} venant des autres écoles du secteur de recrutement du collège, ils indiquent en effet être plus à l'aise que ces derniers, mais que la différence s'est estompée rapidement au bout de quelques semaines.

Les élèves de l'école insistent sur le fait que « les grands sont gentils » avec eux (ils les aident à se préparer lors d'activités communes de sport, à porter leur plateau au self...).

Le principal changement, source d'appréhension et mentionné à plusieurs reprises, concerne les devoirs à faire en collège, ce à quoi ils ne sont pas préparés à l'école.

A contrario, le fait d'avoir plusieurs professeurs est perçu positivement. Les élèves du collège expriment expressément leur crainte du Lycée (effet taille, éloignement du « plateau », absence de connaissance des autres élèves).

- **Le département :**

Le conseil départemental regrette que le projet de faire de St Cirques une unité juridique à part entière n'ait pas été suivi par le ministère et exprime le souhait de tendre vers une vraie unité juridique de l'ensemble.

Les communes aux alentours ne participent pas financièrement, alors que 2/3 des élèves viennent de ces communes et 1/3 seulement des élèves vient de St Cirques. Le conseil départemental regrette que la compétence scolaire n'ait pas été transférée à l'EPCI (souhait d'avoir un interlocuteur unique et que la commune de St Cirques n'assume pas tous les frais...) Comme il s'agit de petites (29 communes dont certaines en Lozère), voire très petites communes, la charge apparaît lourde pour ces dernières. Seules 6 communes disposent d'une école et sont donc directement concernées.

Le département considère qu'il joue le jeu en termes financiers ; la dotation de fonctionnement pour le collège est passée de 54 000 euros en 2017-2018 à 63 000 en 2018-2019. Tous les coûts sont à la charge du département. L'école a déposé 11 projets, le département en a retenu 9.

La validation des projets se fait à partir de critères communs (CD/DASEN/DRAC) sur un portail unique de dépôt de dossiers (projets éducatifs et pédagogiques) ; travail collectif de la DRAC, de l'éducation nationale et du département.

Le conseil départemental, en accord avec les services de l'État, réserve une priorité à ce qui existe sur le territoire ; ce sont les ressources du territoire qui sont utilisées. Sont priorisés les projets transversaux dans leurs thématiques (sport, culture), structurés, d'une durée suffisante, et objectivés par un dossier de qualité (est attendue une évaluation partagée sur l'effet « élèves » et l'effet « établissement »). Les ressources sont identifiées puis un accompagnement se met en place. Une montée en compétences collective est attendue.

Le département ne veut pas se limiter à être un financeur. Il est associé au projet grâce au COT qui détermine les attentes et les objectifs. Il veut avoir une visibilité sur le projet et être davantage partenaire. Les projets ont été restructurés et sont plus cohérents, les choses sont rendues plus fluides. Le conseil départemental se déclare très satisfait grâce au COT d'être désormais au dialogue de gestion de l'éducation nationale ce qui crée du lien.

- **Le maire :**

Commune de 230 habitants, très peu peuplée, moins de 10 hab. au km², en forte décroissance démographique (5000 habitants dans les années 80).

L'EPCI (29 communes) compte 5300 habitants et 6 écoles.

Le maire fait part de la vision davantage extérieure sur la cité scolaire de St Cirgues et des retours qu'il en a (parents, habitants du village, etc.) : indéniablement une réussite au plan humain et social. La cité scolaire apporte de la vie dans le village, lui donne une énergie ; il apporte aux élèves un bien-être évident. St Cirgues est « jalouée » pour cela ; l'appui de l'Éducation nationale est fort sur le projet et apprécié du maire. Il s'interroge toutefois sur le fait que St Cirgues ne fasse pas davantage d'émules : « si c'est si bien, pourquoi n'y a-t-il pas ailleurs d'autres cités scolaires de cette nature sur le territoire national ? ». Il insiste essentiellement sur le problème de la gestion financière de la partie école publique.

Les difficultés rencontrées le sont surtout avec le département. Le maire envisage de dénoncer la convention signée avec le département. Il considère que la part lui restant à charge est beaucoup trop lourde. L'idéal pour le maire serait une prise en charge financière par l'intercommunalité. Mais cette dernière a refusé, considérant qu'elle ne pouvait pas prendre en charge que St Cirgues.

Si c'était à refaire, le maire renégocierait le contrat de départ et regrette un manque d'accompagnement lors du montage du dossier administratif.

Il souhaite néanmoins rester positif et optimiste et déclare qu'au moment où l'EDS de St Cirgues s'est mise en place, c'était la décision à prendre. Aujourd'hui, le bénéfice pour les enfants, les parents, les enseignants, est réel. C'est aussi un atout pour le territoire.

- **En conclusion**

La récurrence de certains constats opérés en 2016 par une mission d'inspection générale portant sur la continuité école-collège ...

- En 2016, il était indiqué : « **L'absence, à Saint-Cirgues-en-Montagne d'un projet commun, pour un site construit à partir du "slogan : l'école du socle" est pour le moins surprenant** ». Trois ans après, même constat : non seulement il n'existe aucun projet commun du site, mais tant le directeur que la principale indiquent ne pas avoir été missionnés en ce sens !
- **Des projets en nombre à l'efficacité incertaine.** En 2016, la note indiquait « *Sur un plan plus pédagogique, les équipes, malgré le foisonnement d'initiatives, ne semblent pas en mesure de franchir le palier qui permet une véritable amélioration de la continuité pédagogique entre l'école et le collège pour différentes raisons...* ». Ce constat reste d'actualité notamment dans l'essentiel des matières, dont celles relevant des enseignements fondamentaux.
- **Le turn-over des pilotes potentiels** (IEN de la circonscription et chefs d'établissement du collège) d'autant plus **préjudiciable** que les autorités reconnaissent avoir délégué le pilotage

aux responsables locaux et que tant l' IEN stagiaire (pour cause de redécoupage de la circonscription) que la principale (cf. affectation à titre provisoire) ne sont pas appelées à s'investir dans le temps.

- **Des contraintes juridiques en termes de responsabilité inutilement entretenues** par les autorités académiques (cf. service juridique) qui pourraient être grandement résolues par la rédaction d'une lettre de mission et de fiches de poste au profit tant des enseignants que de la documentaliste et du conseiller d'éducation.
- **L'absence d'unité de direction école - collège faute d'un cadre juridique national et de l'exploitation de l'article L. 401-1.**

Cependant, des progrès incontestables

Alors qu'il y a trois ans le dispositif se limitait à quelques projets sans cohérence d'ensemble à très faible impact (quantitatif et qualitatif), **des actions pédagogiquement de qualité sont observées en géographie et en EPS**. Dans ces disciplines, le PE comme les professeurs du collège concernés ont manifestement acquis un niveau de professionnalité et de maturité plus grand dans la maîtrise de la démarche (continuité des apprentissages par les compétences, rétroaction de l'auto-évaluation sur leurs pratiques d'enseignement) qui en font potentiellement des personnes ressources pour leurs collègues.

La signature par le conseil départemental du contrat d'objectifs tripartite a permis à la collectivité de se sentir engagée et partie prenante d'un projet ambitieux qu'elle soutient sans faille.

Des points de fragilité préoccupants

- Le *turn-over* des pilotes de proximité a pour conséquence que tout repose sur le travail collectif du jeune directeur de l'école et de l'enseignante d'histoire géographie.
- Un décalage entre les autorités académiques qui ont le sentiment d'une relative disponibilité à l'égard du site de Saint-Cirgues et sur place des équipes ayant le sentiment d'être peu accompagnées, notamment par les IA-IPR.
- Le projet de dénonciation par le maire de la convention entre sa municipalité et le Conseil départemental.
 - École du socle du Grand Pressigny département d'Indre-et-Loire, académie d'Orléans-Tours

Contexte académique et départemental

Malgré une absence de réflexion sur l'école du socle au niveau académique des initiatives ont été engagées depuis plusieurs années dans plusieurs départements.

C'est le cas de l'Indre-et Loire, où sans être forcément identifiés comme « école du socle » plusieurs projets visent à impulser un véritable travail collectif entre le premier et le second degré (compétences du socle, évaluation, travail personnel...). Ils s'inscrivent dans le cadre plus large de la réflexion sur l'ensemble du parcours scolaire de l'élève.

Plus spécifiquement, dès 2011, avec l'accord des élus, deux projets d'école du socle avaient été initiés par direction académique dans le sud du département, à caractère fortement rural. Les objectifs étaient de répondre à une baisse démographique importante, éviter les fermetures de classes et rationaliser les moyens.

Pilotage du projet

Le pilotage se fait au niveau départemental. Le DASEN, arrivé il y a un peu plus d'un an, a mis les moyens nécessaires pour favoriser la réussite de l'EDS. Ainsi, à la rentrée 2018, la direction académique a créé, sur chacun des deux sites EDS (Grand-Pressigny et Richelieu), un poste de coordonnateur, afin de relancer les actions et projets dans l'esprit d'un continuum du parcours de l'élève de l'accueil à 3 ans à l'école maternelle jusqu'à l'entrée en 2nde. L'idée est aussi de travailler avec les élus à l'enrichissement des différents parcours éducatifs. Son action est bien perçue par les élus qui reconnaissent la prise en compte des spécificités des territoires ruraux et la qualité des dialogues entre les collectivités et l'inspection académique.

Le DASEN a bien conscience qu'il reste un gros travail à mener au plan pédagogique. Il reconnaît la faible disponibilité des IPR, très occupés actuellement par la réforme du lycée et déplore que la réussite d'un projet comme celui d'une école du socle repose avant tout sur la qualité des hommes et des femmes qui en ont la charge.

Sur proposition du DASEN les observations de l'inspection générale se sont portées sur l'un des deux projets, l'école du socle du Grand Pressigny où le projet est devenu effectif en 2012.

L'école du socle du Grand-Pressigny

- Contexte général

- La circonscription a connu 5 IEN en 5 ans, la continuité du projet est donc assurée par la principale avec un problème de suivi lié au turn-over de l'équipe enseignante.
- Territoire qui croit en l'école, participation importante des parents et engagement de la commune
- Enjeu politique : sentiment des personnes qui font vivre la ruralité que les moyens attribués à l'éducation prioritaire le seraient aux dépens des territoires ruraux)

- Organisation du RPI

Le RPI du Pays Pressignois comprend 6 communes. Les élèves du RPI sont scolarisés dans la même classe de la maternelle à la troisième. Au collège viennent s'ajouter les élèves de deux autres communes.

Évolution des effectifs du RPI et du collège depuis 2012

	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
RPI	152	138	154	142	134	115	112
Collège	101	102	99	102	94	93	84

L'école élémentaire (RPC) du Grand Pressigny est organisée sur deux sites :

- Le site du bourg comporte 3 classes : TPS/PS/MS /GS ; MS/GS/CP ; CE1/CE2
- Le site du château, située dans les locaux au collège Louis Léger comporte 2 classes : CE2/CM1 ; CM1/CM2.
- Les élèves de CE2 sont répartis sur les deux sites - école et collège - selon la proposition du conseil des maîtres, en fonction du degré d'autonomie de l'enfant.

C'est l'implantation de l'école du château à l'intérieur du collège qui justifie l'appellation « école du socle ».

- Organisation spatiale et matérielle au sein du collège

Les classes de CE2/CM1 occupent un niveau du bâtiment disposant d'une entrée et de l'accès à un espace extérieur séparés. La suppression de l'une des 3 classes a permis de libérer une salle devenue « salle de décroisement » mais qui, dans la réalité, est utilisée comme salle des maîtres. Le collège occupe les autres niveaux et une communication est possible entre les différentes parties du bâtiment.

La cour de récréation n'est partagée que pendant une partie de la pause méridienne.

En dehors des créneaux d'utilisation par le collège, les élèves de l'école ont accès aux salles spécifiques du collège (CDI, gymnase, salles de sciences ou de musique, etc.).

Le rythme de vie des élèves est différents : horaires d'entrée et de sortie décalés (conséquence de l'organisation du ramassage scolaire), récréations prises consécutivement, demi-pension organisée sur la base d'un double service au self.

Au final les occasions de rencontre et de cohabitation entre les élèves de l'école et du collège sont rares.

- L'équipe pédagogique

Une principale sans adjoint.

La directrice de l'école est en charge de la classe de CM1-CM2 sur le site du château.

9 enseignants du second degré sur 12 sont en service partagé sur plusieurs établissements (seuls 3 professeurs ne partagent pas leur service : les 2 professeurs en poste à temps plein sur le collège professeurs documentaliste et de français et une professeure à temps partiel).

Depuis la rentrée 2018, la direction académique a créé un poste de coordonnatrice cycle 3 (parfois appelée aussi coordonnatrice de l'école du socle). Sous l'autorité de l'IEN, la mission de coordination pour l'EDS comprend :

- L'échange d'informations entre les deux sites de l'école ; entre l'école et le collège, tout particulièrement au niveau du cycle 3 ; l'animation du conseil école/collège ;
- La construction et l'accompagnement de projets de cycles (cycle 2 et cycle 3) ;
- La représentation de l'IEN dans les réunions d'harmonisation ;
- La préparation de la communication aux partenaires (parents d'élèves, associations)

Ce poste est actuellement occupé par une jeune enseignante, certifiée de lettres avant de passer le concours de PE. Elle bénéficie d'une réelle légitimité auprès de l'ensemble des enseignants. Au-delà de son intervention dans le dispositif « école du socle », la coordonnatrice intervient au niveau du plan national 100 % de réussite au CP.

- Les projets pédagogiques
-

Plusieurs projets pédagogiques, essentiellement disciplinaires, fédérant des élèves de l'école et du collège sont mis en place et fédèrent les élèves des cycles 1, 2, 3 et 4. Ils ont pour objectif de stimuler l'ambition scolaire des élèves et de favoriser la notion de parcours éducatif, culturel, social.

Les inspectrices générales membres de la mission ont assisté à une séance sur le volcanisme associant élèves de la classe de CE2/CM1 et la classe de 6^{ème}.

L'objectif de cette séance était de favoriser la coopération ou une forme de tutorat entre élèves par un travail sur un thème commun des programmes. Les élèves des deux classes étaient mélangés au sein de deux groupes, l'un pris en charge par la professeure de SVT le second par la professeure des écoles, et répartis dans deux salles. Préparée en amont avec leur classe par chacune des enseignantes, l'activité

consistait à mener une expérience puis à vérifier l'acquisition d'un vocabulaire spécifique et de connaissances sur les volcans grâce à des exercices partiellement traités avec le support d'un ordinateur. Toutefois, le travail de préparation commun en amont des professeurs n'a pas été suffisant pour permettre une véritable coopération entre élèves et l'efficacité pédagogique recherchée. En outre, cette activité ne s'inscrivant pas dans la continuité sa portée reste très limitée.

Freins à la mise en place de l'EDS

- Équipe enseignante : manque de temps de concertation, d'occasions de rencontre (certains ne se croisent jamais). Faiblesse du nombre d'enseignants.
- Cadre juridique flou, notamment quant à la responsabilité des enseignants du premier degré quand leurs élèves sont pris en charge par des personnels du second degré et vice versa.

Perspectives

À la rentrée 2019, le collège du Grand Pressigny sera mis en réseau (locution préférée à celle de « fusion ») avec celui de Preuilly, à 7 km, avec une seule chef d'établissement mais une dotation renforcée. Cette mise en réseau concernera également les écoles qui alimentent le collège de Preuilly. L'objectif est de profiter de l'effet de nombre pour dynamiser les projets pédagogiques et des instances aujourd'hui éparses, créer un véritable conseil d'école du socle commun, permettre un brassage des élèves, développer les échanges de pratiques et élargir l'offre de formations, notamment interdegré. Le DASEN prévoit de réunir les IEN concernés pour préciser les objectifs en termes de compétences du socle, mais aussi de connaissances.