

Expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège

**RAPPORT N° 2016-040
JUILLET 2016**

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche



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

Inspection générale de l'éducation nationale

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

**Expertise sur la continuité pédagogique
entre l'école et le collège**

Juillet 2016

Marie-Hélène LELOUP

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Pierre LUSSIANA

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

avec la participation

Pascal JARDIN – Elisabeth LAPORTE

avec la participation

*Michèle JOLIAT – Marie-Odile OTT
Alain PLAUD – Frédéric THOMAS*

SYNTHÈSE

La mission répond à une demande en date du 22 février du directeur de cabinet de la ministre aux deux inspections générales d'assurer une expertise des expérimentations visant à une meilleure continuité pédagogique entre écoles et collèges, dans le contexte de la refondation de l'éducation prioritaire et de la création des réseaux REP+ et REP d'une part, de la mise en place du nouveau cycle 3 d'autre part. L'enjeu était d'identifier les solutions permettant de lever les freins pédagogiques et organisationnels en vue d'améliorer la coordination entre premier et second degrés.

La question de la liaison entre école et collège se pose depuis **l'instauration du collège unique en 1975**. L'inscription d'un **socle commun de connaissances et de compétences** dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 a marqué une nouvelle ambition, en créant un horizon d'attente pour la scolarité obligatoire qui suppose une véritable continuité pédagogique de l'école au collège. Aujourd'hui, **la loi de refondation du 8 juillet 2013** instaure une nouvelle étape dans cette dynamique de coordination entre école et collège avec l'affirmation de deux objectifs majeurs, celui d'une école plus efficace d'une part, d'une école plus juste et plus équitable d'autre part. Les textes réglementaires qui accompagnent la loi, au premier rang desquels les décrets portant la nouvelle détermination des cycles d'enseignement et la création des conseils école-collège, constituent autant de leviers au service d'une continuité école-collège renforcée.

En dépit de ce souci maintes fois réaffirmé d'une nécessaire continuité entre école et collège, force est de constater que celle-ci reste un objectif à atteindre. **Les difficultés relèvent de plusieurs facteurs** : facteurs organisationnels et structurels, facteurs liés à la gestion des ressources humaines, à la gestion des moyens, liés aussi à la coexistence de deux cultures professionnelles et à une représentation encore partielle de la notion de cycle.

Au terme de son investigation qui a pris appui sur une catégorisation de projets communiqués par les académies, sur des visites sur site et des entretiens réalisés tant dans l'enseignement public que dans l'enseignement catholique privé sous contrat, sur une analyse juridique des textes en vigueur, **la mission s'est efforcée de faire la part au sein des freins recensés, en matière de continuité, entre ceux qui apparaissent comme des obstacles réels auxquels il convient de trouver des solutions et ceux qui après analyse ne résistent pas à l'épreuve d'une analyse objective.**

Des contraintes juridiques et organisationnelles aux effets souvent surévalués...

La double césure qui caractérise l'organisation du réseau des écoles et des collèges, géographique (sites distincts plus ou moins éloignés) et de pilotage (absence d'unité de direction) est souvent considérée comme un élément explicatif marquant susceptible d'expliquer la difficulté à progresser dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique entre l'école et le collège. À travers l'analyse du fonctionnement de **sites, école collège, intégrés au sein d'un même ensemble immobilier** (cf. cités scolaires de l'enseignement catholique sous contrat ou écoles et collèges de l'enseignement public utilisant des locaux communs), la mission a pu observer combien une telle intégration, tout en constituant un élément facilitateur, **n'est nullement garante d'une continuité de qualité.**

En effet, l'expertise du travail effectué au sein d'entités de ce type, malgré la présence d'équipes enseignantes volontaires, laisse apparaître au niveau des apprentissages un bénéfice pour les élèves concernés assez modeste : actions très ponctuelles relevant de la découverte, par les élèves de

l'école primaire, du collège et donc éloignées des apprentissages ou bien actions centrées sur les apprentissages mais qui restent assez marginales au regard de la faiblesse des effectifs d'élèves concernés (généralement les seuls élèves de l'école « intégrée ») et/ou du volume d'heures d'enseignement en relevant, ou encore actions parfois plus significatives mais qui ne s'inscrivent pas dans une réflexion partagée susceptible de permettre de franchir une étape en terme de maturité de la démarche (capacité à passer de l'échange de pratique à l'analyse de pratique, de progresser en terme de professionnalité, voire de permettre une forme de modélisation).

Les différences de statut entre professeurs des écoles et enseignants de collège, tout en étant une réalité, ne font pas obstacle à ce que des enseignants volontaires puissent exercer dans un autre degré. Ces différences, comme celles relatives aux obligations de services moyennant leur prise en compte et une juste appréciation des réalités de leurs effets au niveau organisationnel, permettent tout à fait des échanges de services interdegrés.

Par ailleurs comme le montre le présent rapport, **la responsabilité des personnels d'enseignement n'est pas modifiée par l'exercice dans un autre segment du système éducatif.**

... des initiatives de terrain en nombre aux entrées très diverses mais à faible impact pédagogique...

La mission tout en ayant pu mesurer la richesse des initiatives et leur diversité (une centaine de projets dignes d'intérêt ont été signalés par les académies lors du recensement effectué) a pu constater, qu'au-delà des actions relativement ponctuelles sans véritables échanges professionnels, la très grande majorité des projets (dont les échanges de services) ne questionnent pas véritablement les pratiques pédagogiques. Quand on sait que cette réflexion constitue une étape indispensable mais pas suffisante pour que la construction de projets communs puisse déboucher sur des pratiques pédagogiques harmonisées, le chemin restant à parcourir apparaît dans toute sa dimension.

... pour des raisons provenant de la nécessité de mettre en œuvre une professionnalité spécifique relativement complexe au regard des cultures professionnelles des professeurs des écoles et des enseignants de collège.

Les analyses assez remarquables qu'a été amenée à connaître la mission tant dans l'enseignement public de la part de certains experts pédagogiques que du réseau de l'enseignement catholique sous contrat, notamment à travers ses centres de formation, convergent pour mettre en évidence la relative complexité des exigences sous-jacentes à cet objectif au regard des cultures professionnelles assez différentes entre enseignants du premier et du second degré.

En effet l'harmonisation des pratiques entre l'école et le collège passe par un travail sur les progressions disciplinaires, une bonne maîtrise de la construction et de l'évaluation des compétences du socle commun, l'harmonisation des pratiques de classe en matière de différenciation pédagogique et de construction de l'autonomie des élèves.

Des leviers à privilégier : une bonne anticipation des contraintes d'organisation et un accompagnement de proximité territorialement cohérent.

Un pilotage qui doit s'attacher à anticiper des organisations dont le niveau de contrainte doit être maîtrisé et à reconnaître l'investissement des acteurs de terrain.

Certaines contraintes relatives notamment à la difficulté de dégager des plages de travail communes entre PE et PLC peuvent être grandement surmontées moyennant une anticipation au niveau du pilotage quant à l'organisation des services, la mobilisation partielle des 108 heures hors présence des élèves dans le premier degré, le positionnement d'une partie des IMP sur le cycle 3 notamment. Les interventions dans l'un et l'autre degré, réalisées en sus du service ordinaire sont possibles dans l'état actuel de la réglementation. Au besoin les enveloppes financières à dégager qui peuvent s'avérer opportunes pour certaines actions (exemple financement d'HSE pour permettre des interventions de PLC dans le premier degré du cycle 3) apparaissent relativement modestes au regard de l'effet levier possible.

S'agissant de **la reconnaissance** et de **la valorisation de l'engagement des acteurs**, au regard du chantier national relatif à « la modernisation et la revalorisation de la carrière des personnels enseignants... », dans le cadre du protocole des « Parcours professionnels, carrières et rémunérations », la mission n'entend pas aller au-delà d'un rappel à la cohérence entre les différentes dimensions d'une politique nationale. Dès lors que la continuité pédagogique est considérée comme un levier essentiel d'amélioration de la performance scolaire et de la réduction des inégalités, il importe qu'une attention particulière soit portée aux acteurs qui s'engagent et réussissent en la matière.

Un accompagnement de proximité différencié selon des modalités nouvelles...

La mission considère, dans l'état actuel de sa réflexion, que si l'ambition est bien de franchir une étape en matière de continuité pédagogique, cela suppose de privilégier les actions qui visent la réduction des causes de discontinuité au niveau de l'enseignement, en **agissant sur la professionnalité des enseignants**.

Cela suppose d'abord de travailler au sein de **secteurs géographiques cohérents** (coïncidence entre les frontières des circonscriptions et des secteurs de collèges qui en relèvent), en privilégiant dans le cadre des conventions ruralité **le regroupement des élèves de CM1-CM2 à proximité du collège**.

Cela suppose ensuite **un pilotage volontariste, porté par le niveau académique mais qui parte des acteurs**, à partir **d'un diagnostic préalable** des modalités de la liaison (qui pourrait prendre la forme d'une autoévaluation) et des besoins du public scolaire, les modalités **de fonctionnement** et **d'accompagnement** pouvant être différenciées selon les éléments caractérisant la continuité école-collège au sein des réseaux concernés. En effet, il ne s'agit pas ici de tirer un trait sur des actions qui existent de longue date. L'enjeu est bien d'aider les équipes à tirer le bilan de l'existant et à franchir un palier.

Agir sur la professionnalité des enseignants suppose enfin une politique régulière de **formation et d'accompagnement des équipes** qui concerne chaque secteur de collège et porte sur des objets de travail concrets à partir des besoins des acteurs concernés (évaluation des élèves, progressions sur le cycle, gestion de l'hétérogénéité des élèves, construction d'outils communs, ...).

La mission préconise le développement **d'un modèle de formation-action sur une classe dite de « continuité école - collège »**, classe ayant à mettre en œuvre un projet privilégiant, soit des échanges de services, soit des séquences d'enseignement conjointes PE / PLC au bénéfice des CM2 de secteur si possible dans les locaux du collège, voire des classes mixtes « CM2 - 6^{ème} ».

La démarche mobiliserait en accompagnement les corps d'inspection et les personnels de direction du collège et de l'école concernée. Ce dispositif aurait vocation à agir sur la professionnalité non seulement des enseignants mais également des personnels de direction et des inspecteurs. L'accompagnement devrait permettre une aide à la constitution d'outils et de répertoire de pratiques mutualisables au bénéfice des enseignants de l'ensemble du secteur, voire du département.

... prenant appui sur des outils adaptés.

Le développement des ENT, la mobilisation du réseau Viaduc constituent autant de points d'appui au service d'une continuité efficace entre écoles et collèges.

Cette recherche d'une amélioration de la continuité pédagogique école - collège devra faire l'objet **d'une évaluation** qui, prenant appui sur le diagnostic préalable, gagnera à être adaptée au niveau local. In fine, quels que soient les dispositifs retenus localement, il convient de ne pas perdre de vue que les enjeux de la continuité école - collège se situent du côté de l'amélioration des performances des élèves et de la réduction des inégalités scolaires. Cela passe par un renforcement de la professionnalité des équipes et de leur capacité à travailler ensemble. L'évaluation devra s'efforcer de prendre la mesure de ces progrès dans une perspective de régulation des actions.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. La continuité pédagogique école - collège, une histoire au long cours	2
1.1. Du collège unique.....	3
1.2. ... à l'instauration du socle commun de connaissances et de compétences	4
1.3. Un renforcement par la loi du 8 juillet 2013	5
2. État des lieux des pratiques et difficultés	7
2.1. Des actions nombreuses, mais insuffisamment évaluées.....	7
2.2. Des difficultés récurrentes	8
2.2.1. liées aux caractéristiques et à l'organisation du réseau des écoles et/ou des collèges	8
2.2.2. liées à la difficulté de faire vivre les instances réglementaires	9
2.2.3. liées à la culture professionnelle des personnels.....	9
2.2.4. liées à une représentation partielle de la notion de continuité et de cycle	10
2.3. Cycle 3 et préparation de la rentrée 2016	11
3. Les actions visant à favoriser la continuité pédagogique école - collège : effets attendus, niveaux de contrainte et marges de manœuvre.....	12
3.1. Des initiatives confrontées à des contraintes de pilotage	13
3.1.1. Un pilotage de la continuité école-collège dans le réseau des établissements catholiques sous contrat privilégiant l'incitation et l'accompagnement	13
3.1.2. et que confirment les visites de terrain	16
3.1.3. La cité scolaire : la proximité école - collège, un atout mais pas une garantie de la qualité de la continuité	19
3.1.4. Le pilotage de la continuité école - collège en éducation prioritaire... la limite d'un modèle	22
3.1.5. Les marges de pilotage au regard des contraintes statutaires et de gestion	23
3.2. Des actions qui visent la préparation des élèves aux conditions d'enseignement en 6 ^{ème}	26
3.3. Des actions qui visent la réduction des causes de discontinuité au niveau de l'enseignement..	29

4. De l'analyse aux préconisations	32
Annexes	39

Introduction

- **Contexte de la mission et problématique**

La mission répond à une demande en date du 22 février du directeur de cabinet de la ministre aux deux inspections générales d'assurer une expertise des expérimentations visant à une meilleure continuité pédagogique entre écoles et collèges, dans le contexte de la refondation de l'éducation prioritaire et de la création des réseaux REP+ et REP d'une part, de la mise en place du nouveau cycle 3 d'autre part (cf. annexe 1 lettres de saisine et de désignation).

Des dispositifs devaient faire l'objet d'une investigation particulière tant dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé sous contrat ; ainsi en va-t-il de la mise en place des cités scolaires dans les territoires ruraux, de la question des différentes modalités d'échanges de services entre premier et second degrés.

L'enjeu était d'identifier des solutions permettant de lever les freins pédagogiques et organisationnels en vue d'améliorer la coordination entre premier et second degrés. Au terme de la mission, la production d'un document méthodologique, par exemple sur les pratiques juridiquement valides de services partagés entre écoles et collèges, était attendue dans une perspective de diffusion et de mutualisation.

La question de la liaison entre école et collège se pose avec l'instauration du collège unique en 1975. L'inscription d'un socle commun de connaissances et de compétences dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 a marqué une nouvelle ambition, en créant un horizon d'attente pour la scolarité obligatoire qui suppose une véritable continuité pédagogique de l'école au collège. La loi de refondation du 8 juillet 2013 constitue une nouvelle étape dans cette dynamique avec l'affirmation de deux objectifs majeurs, celui d'une école plus efficace d'une part, d'une école plus juste et plus équitable d'autre part. En dépit de ce souci maintes fois réaffirmé d'une nécessaire continuité entre école et collège, celle-ci reste un objectif à atteindre.

Après un bref retour sur l'historique de cette relation et les obstacles à sa mise en œuvre effective, la mission a pris appui sur les expérimentations conduites en académie et dans l'enseignement privé catholique sous contrat pour répondre aux attendus de la commande ministérielle en vue d'analyser les conditions de faisabilité de ces dispositifs (leviers et difficultés), d'alerter sur les points de vigilance et de formuler des recommandations pour faciliter leur mise en œuvre.

D'ores et déjà en effet, des territoires expérimentent des organisations au service d'une meilleure continuité pédagogique école - collège :

- création de cités scolaires regroupant sous le même toit école et collège ;
- mise en place de classes de cycle ;
- services mixtes, échanges de service ou co-interventions, notamment dans le cadre des réseaux d'éducation prioritaire, des dispositifs bilangues, des SEGPA, etc. ;
- travail collaboratif dans le cadre des conseils école - collège portant par exemple sur des évaluations réalisées et exploitées en commun, sur la construction d'outils de cycle, etc.

- **Périmètre d'investigation et modalités de travail**

Réaliser un état des lieux

Dans un premier temps, la mission a procédé à un recensement des expérimentations mises en œuvre au niveau des académies et a sollicité le département de la recherche, du développement, des innovations et des expérimentations de la DGESCO (DRDIE) pour avoir accès aux expérimentations recensées au niveau national par le biais des conseillers académiques à la recherche, au développement, aux innovations et aux expérimentations (CARDIE).

S'agissant de l'enseignement privé catholique sous contrat, la mission s'est tournée vers le secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC) pour identifier quelques projets particulièrement porteurs.

Procéder à une analyse du corpus et expertiser les organisations retenues

La mission a analysé les différents projets, procédé à un regroupement des projets relevant de la même thématique et établi une sélection des sites à visiter. Les visites se sont déroulées sur les mois de mai et juin. Figure en annexe la liste des sites visités et des interlocuteurs rencontrés (cf. annexe 2).

Il s'est agi de mesurer l'intérêt des dispositifs, des organisations mises en œuvre au regard du renforcement de la continuité pédagogique qu'ils permettent et, *in fine*, d'une qualité renforcée du parcours des élèves.

Élaborer des recommandations opérationnelles

La mission a voulu élaborer, en fonction des éléments recueillis et des analyses effectuées, des recommandations opérationnelles assorties, en tant que de besoin, de fiches annexes thématiques ou réglementaires.

1. La continuité pédagogique école - collège, une histoire au long cours

Le rapport annuel 2014 des deux inspections générales¹, consacré aux transitions entre les ordres d'enseignement, analyse, dans son deuxième chapitre, la problématique de la transition entre l'école et le collège en croisant différentes perspectives : celle de l'histoire, celle du poids des acquis du primaire dans la réussite de la transition, celle des évolutions institutionnelles pour mieux prendre en compte « le risque scolaire induit par la transition », celle de l'action sur les pratiques de classe pour instaurer une véritable continuité pédagogique. Le lecteur se reportera utilement à cet ouvrage.

Dans cette première partie, la mission se limitera à esquisser à grands traits un historique dont l'économie ne peut être faite car il fonde le paysage institutionnel dans lequel inscrire ses propositions.

¹ *Rapport annuel 2014 des inspections générales*, ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

1.1. Du collège unique...

La question de la liaison entre les deux segments du système éducatif que sont le premier et le second degrés est récente dans notre histoire. Un système scolaire dual s'est construit en France à la fin du XVII^{ème} siècle : il se maintient jusqu'à la seconde guerre mondiale, période qui ouvre les premiers changements qui, trente ans plus tard, aboutiront à la loi Haby.

Le choix capital du collège sans filières, du collège unique, marque un tournant très important dans l'histoire de notre système scolaire. Depuis l'instauration de ce collège unique en 1975, la question de la liaison école - collège se pose avec une acuité particulière. Les modalités en seront précisées dans la circulaire n° 70-100 du 16 mars 1977 intitulée *Liaison entre école et collège (cours moyen deuxième année - sixième)*. Elle identifie trois leviers sur lesquels agir pour atténuer les « *risques de perturbation* » que peut entraîner « *tout passage marqué par une modification des conditions ou des formes de l'enseignement* », en particulier s'agissant des « *élèves qui n'ont atteint les objectifs de l'école primaire qu'avec peine*. ». Sont ainsi cités :

- l'accueil des élèves en sixième : distribution d'un carnet d'accueil avec plan de l'établissement, présentation des possibilités offertes, explication des usages en vigueur ; visite des locaux par les élèves de CM2 du secteur ; présentation des différents interlocuteurs ; conseils pratiques ;
- la préparation des élèves de CM2 aux conditions d'apprentissage au collège : pluralité des enseignants ; respect de l'emploi du temps ; organisation du travail personnel ;
- la réduction des causes de discontinuité entre l'enseignement élémentaire et celui du collège : information réciproque des enseignants sur les programmes et instructions du cours moyen et de la classe de sixième ; échanges d'informations écrites sur les élèves ; rencontres d'enseignants.

Des mesures concernent la formation des enseignants et le développement de stages consacrés à la liaison école - collège.

Enfin sont évoquées les visites mutuelles des instituteurs de CM2 et des professeurs de collège dans leurs classes respectives et les activités associant personnels et élèves de collège et d'école élémentaire.

Cette circulaire préconise ainsi un ensemble de mesures variées dont la pertinence sera réaffirmée dans les décennies ultérieures².

La loi d'orientation sur l'Éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989 fixe au système éducatif l'obligation de conduire la totalité d'une classe d'âge soit à la fin du collège, soit au premier niveau de formation professionnelle et réorganise la scolarité en cycles : « *la scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation*. ». Le cycle est posé comme l'instrument de la continuité : il doit permettre de prendre en compte les acquis des élèves tout en favorisant le

² Arrêté du 18 juillet 1980 : Contenus de formation à l'école élémentaire, cycle moyen ;
note de service n° 82-381 du 7 septembre 1982 : Continuité école - collège ;
arrêté du 14 novembre 1985 : Collège : programmes et instructions 1985 ;
loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

maintien du niveau d'exigence. De la souplesse est laissée quant aux différentes organisations possibles et des outils visent à assurer la cohérence à l'intérieur de l'école : le projet d'école, le conseil des maîtres de cycle, les instruments d'évaluation, le livret scolaire. La mise en place des évaluations nationales en CE2 et en 6^{ème}, en 1989, va servir la liaison école - collège avec une double préoccupation : utiliser ces outils pour une prise en charge plus rapide et plus efficace des élèves dont les acquis sont fragiles ou insuffisants d'une part³, exploiter les résultats dans une perspective de régulation en amont du parcours des élèves d'autre part. En effet l'analyse des résultats à l'échelle de l'école interroge les enseignants sur l'efficacité de la pédagogie mise en œuvre.

Cohérence et continuité sont les maîtres mots. Le tableau ci-dessous recense les différentes acceptions prises par ces deux termes dans les textes officiels parus entre 1977 et 1989.

	Cohérence	Continuité
Notions centrées sur l'enseignant	Cohérence des actions Cohérence de l'action pédagogique Projet d'école, instrument de cohérence Outils assurant la cohérence à l'intérieur de l'école	Continuité pédagogique Continuité dans l'enseignement Continuité des démarches pédagogiques et des méthodes
Notions centrées sur l'élève	Cohérence dans les apprentissages	Continuité dans le travail scolaire Continuité des apprentissages
Notions centrées sur l'enfant		Continuité dans la construction et l'acquisition des savoirs par l'enfant Continuité éducative
Notions centrées sur le savoir	Cohérence des matières, des disciplines, des savoirs Cohérence des contenus de l'enseignement Cohérence entre les disciplines	Continuité des contenus

1.2. ... à l'instauration du socle commun de connaissances et de compétences

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 a institué un socle commun de connaissances et de compétences, suivant en cela une préconisation que la commission Thélot a formulée suite au débat national de 2004 sur l'avenir de l'École. Le socle y est défini comme un minimum qu'il est indispensable de maîtriser, la Nation demandant à l'École de garantir à chaque élève les moyens nécessaires à son acquisition. « *Ce socle commun ne constitue pas la totalité de ce qui est enseigné à l'école et au collège, mais doit contenir ce qui est indispensable pour réussir sa vie au XXI^{ème} siècle* ».

L'instauration du socle ouvre une nouvelle dynamique dans la liaison école - collège.

³ Circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998 : utilisation des évaluations nationales CE2 - 6^{ème}.

D'une certaine manière, en effet, le socle réorganise notre système éducatif et substitue à une organisation en trois blocs – école élémentaire – collège – lycée – une organisation en deux blocs : le bloc de la scolarité obligatoire d'une part, le bloc dit du « bac – 3 / bac + 3 » d'autre part. Il arrime donc l'école élémentaire au collège (et réciproquement) en donnant comme finalité au temps de la scolarité obligatoire l'acquisition du socle commun pour les élèves. Si cette acquisition est validée par palier (palier 1 à la fin du CE1, palier 2 à la fin du cycle 3, palier 3 en fin de collège), l'absence de validation du palier 2 à la fin de l'école élémentaire a créé la nécessité de poursuivre les apprentissages du cycle 3 au collège. Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), inscrits dans la loi (article 16 de la loi d'avril 2005) et destinés aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun⁴, deviendront un outil au service de la liaison dans la circulaire de préparation de la rentrée 2011 qui préconise l'élaboration de PPRE passerelles : « *Ce PPRE passerelle définit les objectifs d'apprentissage prioritaires et les modalités de poursuite des aides engagées dès le début de la sixième.* ». Cette même circulaire prévoit un renforcement de la continuité entre école élémentaire et collège par la mise en place de commissions de liaison, organisées avant la fin de l'année de CM2, pour assurer la meilleure continuité de la prise en charge des élèves dès leur arrivée au collège : « *Elles centrent leurs travaux sur la continuité pédagogique, l'articulation des programmes et des apprentissages ainsi que sur les élèves repérés par les maîtres de l'école primaire, qui devront faire l'objet d'un suivi particulier.* »

1.3. Un renforcement par la loi du 8 juillet 2013

La loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 et les textes réglementaires qui l'accompagnent confirment ce mouvement, l'amplifient et marquent une nouvelle étape dans la recherche d'une meilleure continuité entre école et collège.

Parmi les leviers retenus susceptibles de contribuer à l'amélioration des performances scolaires, et en lien direct avec la problématique de la continuité, on peut ainsi mentionner :

- la nouvelle organisation des cycles : le décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 modifie la détermination des cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège et crée un cycle de consolidation qui comprend les classes de CM1, de CM2 et de 6^{ème} ;
- la mise en place du conseil école - collège : le décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013 définit la composition et les modalités de fonctionnement du conseil ;
- l'organisation d'instances pédagogiques entre les écoles et les collèges : le décret n° 2014-1231 du 22 octobre 2014 définit la composition des conseils de cycle dans l'enseignement du premier degré public et modifie le mode de désignation des membres, les modalités de fonctionnement et les compétences du conseil pédagogique des collèges publics afin de favoriser la coordination et la mise en cohérence de l'action du cycle 3 à l'école élémentaire et celle du conseil pédagogique au collège ;
- le suivi et l'accompagnement pédagogique des élèves : le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 affirme le principe de l'accompagnement des élèves tout au long

⁴ Loi du 23 avril 2005 - article 16 : « À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative. »

de leur parcours scolaire, en précise les modalités spécifiques et souligne le caractère exceptionnel du redoublement ;

- la refondation de l'éducation prioritaire, basée sur un référentiel dont l'axe 5 « conforter le travail collectif de l'équipe éducative », mentionnant le travail interdegrés, vise à renforcer la continuité éducative et le suivi des élèves ;
- la révision du socle commun de connaissances et de compétences : le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 adjoint au socle commun de connaissances et de compétences un troisième volet, celui de la culture. Il définit les cinq domaines de formation qui composent le socle et en clarifie, dans son annexe, les enjeux⁵ ;
- la définition du parcours d'éducation artistique et culturelle : l'arrêté du 1^{er} juillet 2015, publié au JO du 7 juillet 2015, précise que l'éducation artistique et culturelle à l'école s'inscrit dans un parcours susceptible de garantir la continuité et la cohérence de cette éducation sur le temps long des scolarités primaire et secondaire ;
- la définition du parcours citoyen : nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale, le parcours citoyen est construit autour de l'enseignement moral et civique, de l'éducation aux médias et à l'information, et de l'enseignement aux élèves du jugement, de l'argumentation et du débat dans les classes dès l'école élémentaire ;
- la publication de nouveaux programmes pour les cycles 2, 3 et 4 : l'arrêté du 9 novembre 2015, publié au JO du 24 novembre 2015, définit de nouveaux programmes, en appui sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, conçus à l'échelle des cycles et qui appellent donc un travail d'élaboration collectif des progressions, des sujets d'étude et de l'évaluation ;
- l'évaluation des acquis scolaires des élèves et le livret scolaire à l'école et au collège : le décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 précise que le livret scolaire comporte les bilans périodiques de l'évolution des acquis scolaires des élèves et les bilans de fin de cycle. Il y est indiqué que « *les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves au regard des objectifs des programmes sont définies par les enseignants en conseil de cycle.* » ;
- le parcours éducatif de santé : la circulaire n° 2016-008 du 28 janvier 2016 définit les axes de ce parcours à partir des trois priorités que sont l'éducation à la santé, la prévention, la protection de la santé.

En outre, la réforme du collège (circulaire n° 2015-106 du 30 juin 2015 enseignements au collège) prévoit une marge d'autonomie accrue des établissements pour prendre en charge la diversité des publics accueillis et rend incontournables de nouvelles relations école - collège.

⁵ Annexe : « *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire [...] Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune [...] Elle [la scolarité obligatoire] donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens à son évolution.* »

2. État des lieux des pratiques et difficultés

L'objectif de la mission n'était pas d'engager une enquête pour dresser un état des lieux des pratiques à partir d'un échantillon d'académies. Pour autant, avant de repérer des organisations, des dispositifs, des actions, des objets ou des modalités de travail inter degrés intéressants et utiles, il paraît nécessaire de partager quelques éléments de constats. Quand on évoque aujourd'hui la problématique de la continuité école - collège et de sa mise en œuvre sur le terrain, quelles réalités cela recouvre-t-il ?

Pour répondre à cette question de manière contextualisée, la mission a pris appui sur un travail récent, conduit par les correspondants académiques de l'inspection générale de l'éducation nationale au cours de l'année scolaire 2014-2015. En effet, dans le cadre de la lettre de mission 2014-2015 des inspections générales, au titre des missions spécifiques à l'IGEN, l'axe 2⁶ « *conduite d'une réflexion nationale sur des priorités de la refondation de l'École* » prévoyait, parmi trois nouvelles thématiques possibles, un axe de réflexion sur « *l'enseignement : continuité pédagogique au cycle 3* ». Environ un tiers des académies a traité cette thématique. Les notes élaborées par les correspondants académiques (COAC) de l'IGEN ont fait l'objet d'une synthèse dont sont issues les observations qui suivent (paragraphe 2.1).

2.1. Des actions nombreuses, mais insuffisamment évaluées

Les actions recensées par les correspondants académiques dans le cadre de la continuité école - collège peuvent concerner :

- **les élèves eux-mêmes** : les visites du collège, les « journées d'immersion » dans des classes de 6^{ème} ont vocation à faire découvrir aux écoliers du CM2 ce qui deviendra leur quotidien l'année suivante. Des actions de type « défis » (en lecture le plus souvent, en mathématiques, en sciences plus rarement) ou des événements sportifs (cross par exemple) rassemblent des élèves de cours moyen et des collégiens, sans que la préparation de ces rencontres ait nécessairement donné lieu à des travaux partagés pour les professeurs qui les encadreront ;
- **les enseignants du cycle 3 (CM1, CM2) et du collège (6^{ème})** : ils sont associés dans des configurations très variables (directeurs d'école avec, ou non, des maîtres de CM ; professeurs principaux de 6^{ème} ou professeurs volontaires ou professeurs disponibles pour le collège) pour les actions de liaison qui relèvent d'obligations institutionnelles dans l'organisation du passage du CM au collège. Ils peuvent se retrouver aussi pour des animations ponctuelles préparant des projets, pour des productions d'outils (évaluations de fin de CM2 construites en commun par exemple) voire durant de courts stages, animations ponctuelles ou stages ne réunissant chaque année qu'une petite partie des professeurs potentiellement concernés par la continuité école - collège. Plus rarement et souvent alors en lien avec d'autres rencontres, les professeurs de CM2 et de 6^{ème} procèdent à des observations réciproques de pratiques et échangent localement sur leurs manières d'enseigner telle discipline, telle partie du programme ;

⁶ Animation par les inspecteurs généraux de l'éducation nationale d'un travail de prospective de l'ensemble des corps d'inspection territoriaux pour réfléchir sur les stratégies et les modalités les plus adaptées pour atteindre l'objectif de la réussite de tous. Des thématiques sont proposées aux académies qui arrêtent leur(s) choix en concertation avec l'IGEN.

- ***l’encadrement pédagogique*** : les inspecteurs responsables des circonscriptions et les principaux de collège sont conjointement à l’origine des animations et des formations même si les inspecteurs sont plus présents que les principaux dans leur mise en œuvre. Ils co-pilotent les commissions de liaison. Plus rarement, mais de manière de plus en plus fréquente et surtout dans les secteurs de l’éducation prioritaire, IEN du premier degré et IA-IPR procèdent à des « co-inspections » ou « inspections croisées » et parfois réunissent ensuite les professeurs du premier et du second degrés observés et quelques-uns de leurs pairs pour des échanges à partir de ce qu’ils ont analysé.

Ce sont là pour l’essentiel les pratiques recensées dont les correspondants académiques s’accordent à dire l’intérêt qu’elles revêtent le plus souvent, la satisfaction qu’elles suscitent (même si ce n’est pas général) mais aussi leur caractère très ponctuel et l’absence d’évaluation de leur impact au-delà de leur réalisation.

In fine, quelque quarante années après la publication de la circulaire de 1977, le discours institutionnel s’est renforcé mais l’instauration d’une véritable continuité des apprentissages entre l’école et le collège reste un objectif à atteindre. Les difficultés relèvent de plusieurs facteurs : facteurs organisationnels et structurels, facteurs liés à la gestion des ressources humaines, à la gestion des moyens, liés aussi à la coexistence de deux cultures professionnelles et à une représentation encore partielle de la notion de cycle.

2.2. Des difficultés récurrentes

2.2.1. liées aux caractéristiques et à l’organisation du réseau des écoles et/ou des collèges

Les difficultés relèvent ici de plusieurs facteurs :

- la dispersion du réseau des écoles en secteur rural qui oblige à des déplacements et ne facilite pas les échanges de quelque nature qu’ils soient (entre élèves ou entre enseignants) ;
- l’existence de classes multiniveaux en secteur rural notamment, qui ne facilite pas l’engagement du professeur des écoles quand une minorité d’élèves est concernée par l’une ou l’autre action mais qui ne facilite pas non plus l’engagement des professeurs de collège ;
- la persistance d’une cartographie complexe des circonscriptions du premier degré qui n’aide pas au pilotage de cette continuité par l’IEN et le principal.

En effet, l’organisation du réseau des écoles autour du collège pose dans certains territoires des difficultés spécifiques qui ont pu être analysées dans le cadre du rapport conjoint IGEN - IGAENR consacré au pilotage et au fonctionnement de la circonscription du premier degré⁷.

Ainsi, le découpage des circonscriptions est rarement en adéquation avec les secteurs des collèges. Certains collèges sont alimentés par des écoles qui n’appartiennent pas forcément aux mêmes circonscriptions, une école peut alimenter plusieurs collèges, et les découpages dans les grandes villes sont encore plus complexes.

⁷ Rapport n° 2015-025, juin 2015, *Pilotage et fonctionnement de la circonscription du premier degré*.

Par ailleurs, même si la question de la sectorisation semble réglée sur le papier, la réalité des flux d'affectation peut s'avérer beaucoup plus complexe.

« Même si la question de l'intégration de secteurs entiers de collèges au sein d'une même circonscription est ou a été travaillée en tant que telle, la question du recrutement au sein d'un secteur continue de se poser. Il n'est pas rare, en effet, que les flux d'affectation des collèges proviennent d'écoles appartenant à deux circonscriptions, même en éducation prioritaire. La mission a ainsi pu connaître la situation d'un collège de centre-ville recrutant sur quatre écoles dans quatre circonscriptions, celle d'un collège rural recrutant sur les cinq écoles du secteur mais aussi sur trente autres écoles (options diverses), 70 % des élèves venant de ces trente écoles. Elle a également observé des découpages en étoile autour de villes moyennes qui peuvent impliquer, par exemple, pour une circonscription, quinze réunions de suivi des conseils école-collège. »⁸

Mais l'existence de petits collèges en milieu rural pose aussi la question de la mobilisation et de la disponibilité des équipes quand des professeurs exercent sur des postes partagés ou quand un même professeur est de fait requis pour participer aux différentes instances de l'établissement.

2.2.2. liées à la difficulté de faire vivre les instances réglementaires

Les instances de continuité entre écoles et collèges ont été redéfinies par la loi du 8 juillet 2013. En premier lieu, le conseil école - collège procède désormais de la loi. Son enjeu est bien la progressivité des apprentissages de l'école maternelle au collège et la mise en cohérence des différents projets, ceux des écoles et celui du collège, pour construire cette progressivité. En second lieu, la continuité entre l'école et le collège est également inscrite dans la loi (rapport annexé) avec la création du nouveau cycle 3. Enfin, les attributions du conseil pédagogique ont été modifiées pour entrer en cohérence avec ces nouvelles dispositions. S'ajoutent à ces instances communes, les instances spécifiques à chacun des segments du système et, dans les réseaux d'éducation prioritaire, les réunions du comité de pilotage.

Les structures censées faire vivre la liaison existent, leurs attributions sont définies. Mais l'organisation des temps de rencontre se complexifie, du fait notamment de la nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire qui, sur un même secteur de collège, n'est pas forcément homogène. Par ailleurs, la prise en compte de ce temps de concertation ne relève pas de la même logique entre premier et second degré : le premier degré peut mobiliser une partie des 108 heures incluses dans l'obligation réglementaire de service des professeurs des écoles hors enseignement devant élèves quand rien de tel n'existe dans le second degré, même si ces missions relèvent bien du cadre d'exercice professionnel des enseignants du second degré, tel qu'il a été redéfini par le décret n° 2014-940 du 20 août 2014.

2.2.3. liées à la culture professionnelle des personnels

La particularité du cycle 3 réside notamment dans le fait que les attendus de fin de cycle nécessitent la mobilisation à la fois de professeurs polyvalents (école) et de professeurs spécialistes de disciplines (collège). La mise en œuvre d'une continuité et d'une progressivité entre les trois années du cycle se pose dès lors en des termes spécifiques, au plan pédagogique d'une part (les professeurs de collège

⁸ In rapport n° 2015-025 page 62.

se sentent d'abord responsables de l'enseignement d'une discipline – au moins sont-ils perçus ainsi – quand ceux du premier degré se veulent généralistes et plus concernés sans doute par les problématiques d'apprentissage) et au plan statutaire d'autre part⁹.

2.2.4. liées à une représentation partielle de la notion de continuité et de cycle

Les limites sont de plusieurs ordres.

La première réserve tient au caractère très ponctuel des actions engagées sous le label « continuité école - collège », aussi bien pour les élèves que pour leurs enseignants, sans un véritable travail de fond. De fait, la logique d'actions l'emporte sur une logique centrée sur le parcours de l'élève.

La seconde réserve tient au caractère souvent mono-disciplinaire des actions engagées. Ainsi que le fait observer la synthèse citée supra (paragraphe 2.1) :

« Le français et les mathématiques sont les deux domaines les plus représentés dans les observations rapportées par les correspondants académiques, et de manière générale ceux dans lesquels les professeurs de collège ne peuvent ignorer le travail antérieur. Il n'en va pas toujours de même dans les autres disciplines. Ce ne sont pas les éléments d'évaluation transmis de l'école au collège qui peuvent informer les professeurs, soit que ces éléments soient trop peu précis et inexploitable, soit qu'ils soient trop nombreux créant alors une masse de données décourageantes pour ceux qui auraient à les exploiter ».

Enfin, la notion de cycle est encore mal stabilisée. Instauré par la loi d'orientation de 1989, le cycle pâtit toujours de difficultés de mise en œuvre. La loi de refondation inaugure à cet égard une configuration inédite puisque l'école maternelle est désormais constituée en une entité unique quand, à l'autre terme de l'école primaire, le cycle 3 englobe la classe de 6^{ème}. Comment donc expliquer ce paradoxe ? Rappelons-nous d'abord que la bi-appartenance de la grande section (GS) de l'école maternelle au cycle des apprentissages premiers (cycle 1) et au cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) n'a pas réglé la problématique de la continuité des apprentissages des élèves entre GS et CP. Elle a même sans doute contribué à une forme de primarisation excessive de l'école maternelle, qui explique le choix de la redéfinition de l'identité de l'école maternelle¹⁰. A contrario, au moment de l'entrée au collège, c'est bien le constat de difficultés récurrentes dans la liaison école - collège, difficultés préjudiciables aux élèves les plus fragiles, qui fonde le pari d'une réorganisation structurelle dont l'enjeu premier est le parcours de l'élève.

Mais qu'entendre par « se centrer sur le parcours de l'élève ? ».

Cela suppose, d'une part, de se focaliser sur les conditions d'apprentissage des élèves et l'organisation de leur scolarité : quelle programmation et quelle progression des enseignements dans le cadre du nouveau cycle 3 ? Quels outils communs et quelle terminologie dans les différentes disciplines ? Quel apprentissage, quelle préparation en classe du travail personnel ? Quelle construction des différents parcours qui jalonnent le cursus de l'élève – et, au-delà, de l'enfant et de l'adolescent – de l'école au collège ?

⁹ Cf. *infra* : paragraphe 3.1.5.

¹⁰ Article L. 321-2 du code de l'éducation.

Cela suppose, d'autre part, de s'intéresser aux élèves concrètement, à leurs points d'appui et à leurs difficultés, aux obstacles qu'ils rencontrent dans leurs acquisitions.

Cela suppose enfin de renforcer la culture commune des enseignants du cycle 3 autour de problématiques comme l'évaluation, la différenciation, la place du numérique dans les apprentissages, la place de la maîtrise de la langue dans l'ensemble des disciplines à l'école et au collège.

Ce rapprochement nécessite un travail convergent des corps d'inspection du premier et du second degrés.

2.3. Cycle 3 et préparation de la rentrée 2016

La rentrée 2016 s'inscrit dans un contexte particulièrement dense au plan de la poursuite de la mise en place de la loi du 8 juillet 2013, puisqu'elle verra la mise en œuvre des nouveaux programmes et des nouveaux cycles sur l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Si les correspondants académiques de l'IGEN, dans le cadre du suivi de la mise en œuvre de la réforme du collège, ont pu mesurer des avancées dans une réflexion partagée autour du cycle 3 au fur et à mesure du déroulement de l'année scolaire, il n'en demeure pas moins que *« les rencontres PE / PLC pour le cycle 3 sont plus compliquées à organiser. Le CEC n'est en ce sens pas suffisant comme instance pour mener toutes les réflexions pédagogiques indispensables. Les aspects structurels (PLC disciplinaire et PE polyvalent) inquiètent par le volume à traiter pour un PE en raison de la multiplicité de ses interlocuteurs, et de la multiplicité des écoles concernant chaque collège. »*¹¹

De même, dans le cadre d'une analyse sur la mise en place de la réforme du collège, un correspondant académique de l'IGAENR note¹² :

« Même si les situations départementales sont variables, les conseils école - collège ont commencé à fonctionner avec un réel co-pilotage IEN-principal. Les échanges entre enseignants permettent notamment aux professeurs de collège de mieux appréhender une pédagogie de projet, une approche interdisciplinaire. Ces conseils apparaissent comme un vrai levier pour lever les réticences face à la réforme. Pourtant, du fait de la focalisation implicite sur la mise en place au cycle 4 de la nouvelle organisation, de la priorité donnée aux formations destinées aux seuls professeurs des collèges, le travail commun sur la conception de progressions pédagogiques communes, sur l'ensemble du cycle 3, n'est à ce jour que très peu engagé. Il faut bien constater que les difficultés à faire travailler ensemble professeurs des écoles et professeurs de collèges sont loin d'être surmontées et qu'il y aura beaucoup de travail à faire pour permettre une existence réelle du nouveau cycle 3 ».

Nonobstant des difficultés objectives, force est de constater que la problématique de la continuité pédagogique entre l'école et le collège repose dès le départ sur un *a priori*, celui d'une transition vécue comme une rupture. Ainsi, la transition école - collège se caractérise par une rupture pour les élèves de nature à *« provoquer une importante désorientation »* de ces derniers, rupture particulièrement *« pénalisante »* au niveau des apprentissages pour les élèves socialement les plus

¹¹ Propos d'un COAC IGEN.

¹² Propos d'un COAC IGAENR.

fragiles. La réduction des inégalités scolaires passe donc par une meilleure continuité pédagogique entre les différents ordres d'enseignement et tout particulièrement entre l'école et le collège.

S'il est des ruptures fécondes et si bon nombre d'élèves aspirent au sortir de l'école élémentaire à accéder au collège et à aborder une nouvelle structuration des apprentissages, ne perdons pas de vue que la problématique de la transition demeure une question sensible pour les élèves qui rencontrent des difficultés.

La création du cycle de consolidation se veut une réponse structurelle à un constat qui perdure, celui de la difficile liaison entre l'école et le collège, notamment au plan de la continuité des apprentissages.

Ainsi est-il précisé dans le volet 1 des programmes du cycle 3 :

« Le cycle 3 relie désormais les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce cycle a une double responsabilité : consolider les apprentissages fondamentaux qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs ; permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle. ».

3. Les actions visant à favoriser la continuité pédagogique école - collège : effets attendus, niveaux de contrainte et marges de manœuvre

Nonobstant les difficultés, des territoires académiques se sont mobilisés et ont su trouver des réponses, des leviers pour renouveler la liaison entre école et collège et inscrire le parcours des élèves dans une continuité porteuse de sens.

À partir du corpus constitué, la mission a pu regrouper les actions conduites par grandes catégories au regard des stratégies privilégiées par les acteurs des différentes expérimentations, même si les leviers sont multiples et devront sans doute, pour certains, être activés conjointement. Elle a ainsi établi une typologie fondée sur trois ensembles :

- des actions qui visent le pilotage ;
- des actions qui visent la préparation des élèves aux conditions d'enseignement en 6^{ème} : adaptation à plusieurs professeurs, emplois du temps déterminés, travail personnel, etc. ;
- des actions qui visent la réduction des causes de discontinuité au niveau de l'enseignement.

Cette troisième partie vise à expliciter pour chaque sous ensemble les effets attendus, les niveaux de contraintes et les marges de manœuvre.

3.1. Des initiatives confrontées à des contraintes de pilotage

Afin d'être en mesure d'apprécier les effets des organisations retenues sur le pilotage de la continuité école - collège, la mission a souhaité apporter des éléments d'éclairage à partir d'observations portant, d'une part, sur le réseau des établissements de l'enseignement catholique sous contrat dont le fonctionnement comporte un certain nombre de spécificités, d'autre part, sur une cité scolaire de l'enseignement public en milieu rural réalisée au regard d'un projet de continuité école - collège ambitieux, et enfin sur le réseau des établissements de l'éducation prioritaire dont le pilotage de la continuité a fait l'objet d'une formalisation particulière¹³.

3.1.1. Un pilotage de la continuité école-collège dans le réseau des établissements catholiques sous contrat privilégiant l'incitation et l'accompagnement

3.1.1.1 Selon la vision stratégique nationale du réseau

Lors des entretiens avec le secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC), ce dernier a appelé l'attention de la mission sur le fait que **le SGEC joue un rôle fédérateur et nullement hiérarchique**. Il en va de même des directions diocésaines à l'égard des établissements sous contrat avec l'État. Il revient donc aux instances nationales et diocésaines de l'enseignement catholique non pas d'adopter un mode de gouvernance prescriptif mais de privilégier des modes d'action incitatifs. Au regard de cette situation, selon le secrétariat général, **les leviers privilégiés sont, d'une part, la mobilisation de chargés de mission qui existent au sein des directions diocésaines au profit des établissements, d'autre part, l'appui des instituts de formation pédagogique ou IFP (en formation initiale et continue) dont le cahier des charges est élaboré par les directions diocésaines. L'initiative des formations revient in fine aux établissements qui en assurent le financement. L'articulation entre projet d'établissement et demande de formation est en général très explicite.**

Concernant le fonctionnement des **cités scolaires**, il existe un protocole qui a pour objet de confier à **l'un des chefs d'établissement un rôle de coordination**. Le statut du chef d'établissement du premier degré (contrat de droit privé entre les organismes de gestion et les intéressés) résulte d'un texte adopté par le comité national de l'enseignement catholique (CNEC) le 19 mars 2010. Un texte analogue existe pour le statut du chef d'établissement du second degré adopté par le CNEC le 20 mars 2009. Ces statuts sont applicables respectivement, aux chefs d'établissement du premier degré de l'enseignement catholique dont l'établissement est ouvert en vertu des articles L. 441-1 du code de l'éducation et aux chefs d'établissement du second degré dont l'établissement est ouvert en vertu des articles L. 441-5 et L. 441-10 du code de l'éducation.

Ces statuts des chefs d'établissement du premier et du second degrés, d'ailleurs très proches quant à leur contenu, mentionnent le fait que « **la continuité de l'éducation et l'orientation des élèves imposent une coordination entre les établissements scolaires de tous ordres** ». À cet effet les deux statuts prévoient, en leur article 2.11 que :

« (...) dans le cadre d'un ensemble scolaire, les fonctions de chaque chef d'établissement s'exercent selon un protocole de coordination établi à l'initiative de l'autorité de tutelle, en lien avec les parties prenantes. Le président de l'organisme de gestion en prend connaissance et le vise. Ce protocole désigne le chef d'établissement coordinateur et fixe les modalités d'exercice de la coordination. Il

¹³ Les établissements français à l'étranger offriraient aussi un modèle intéressant à analyser.

*est annexé par avenant au contrat de travail des chefs d'établissement concernés.
Les conséquences sur la rémunération sont inscrites dans le contrat de travail ».*

Les modalités de fonctionnement des cités scolaires ont par ailleurs fait l'objet, en 2012, d'un texte spécifique, intitulé « Coordination dans un ensemble scolaire » (SGEC.2012.931 du 21-09-2012).

En vertu du **protocole type** (cf. annexe 3 SGEC : coordination dans un ensemble scolaire) proposé par ce texte, chaque chef d'établissement exerce ses responsabilités selon la lettre de mission qu'il a reçue de l'autorité de tutelle et en conformité avec son statut. Le protocole a pour but d'explicitier le partage des attributions au sein d'une cité scolaire, tout en assurant à chacun le plein exercice de ses responsabilités. Chacun des chefs d'établissement s'engage à respecter le mode de fonctionnement de la responsabilité partagée tel que défini au sein du protocole. Il est ainsi prévu un conseil des chefs d'établissement, présidé par le chef d'établissement coordonnateur « *garant [...] de l'unité de l'ensemble scolaire et de ses projets en cohérence avec les projets propres à chaque établissement* ». Le protocole type définit les objets de concertation. Cela consiste en **une information mutuelle de l'activité de chacun des établissements et à ce titre dans le domaine pédagogique en un échange sur « la mise en œuvre des projets pédagogiques »**.

Au vu de ces éléments, il apparaît qu'il existe dans l'enseignement catholique un cadrage partagé, souple mais explicite, en vue de créer les conditions d'une cohérence pédagogique entre les différents ordres d'enseignement. Sachant qu'environ 60 % des écoles de l'enseignement catholique privé sous contrat font partie d'une cité scolaire comprenant un collège, et qu'à ce titre un des chefs d'établissement de la cité est désigné expressément pour assurer cette coordination, **la continuité école - collège dans l'enseignement catholique privé sous contrat bénéficie objectivement d'éléments de gouvernance de nature à en faciliter la mise en œuvre**.

La mission a cherché à apprécier si cette situation juridique était susceptible d'avoir des effets significatifs sur la qualité de la continuité pédagogique école - collège.

Selon le SGEC, l'implantation d'écoles et de collèges sur un même site constitue un atout mais « *également un piège* ». En effet le fait que professeurs des écoles et des collèges se côtoient quotidiennement (salle des professeurs commune notamment) a pour effet de « *leur donner à tort le sentiment que cette proximité physique permet une connaissance réciproque*. **En s'affranchissant d'une vraie démarche de connaissance mutuelle quant à leur pratique professionnelle, les équipes se trouvent finalement ne pas tirer profit de la proximité géographique** ».

Dans l'enseignement catholique les échanges selon le secrétariat général concernent principalement **trois champs** :

- **les projets sportifs et culturels** communs (exemple : chorale, cross, pièce de théâtre) ;
- **les projets langues vivantes**, consistant en l'intervention d'enseignants du collège à l'école sous forme d'HSE (heures supplémentaires effectives) ou de financement des temps de cours par l'organisme de gestion (OGEC). Progressivement avec le développement des habilitations, les OGEC se sont désengagés de ce type de financement. À ce jour, 95 % de l'enseignement des langues est effectué par des PE habilités et 5 % par des enseignants des collèges. Les intervenants extérieurs ne sont plus sollicités ;

- **le suivi du parcours de l'élève.** Seul ce troisième champ de travail vise, selon le SGEC, une appropriation commune d'un même cycle et questionne le cœur de la continuité des apprentissages entre l'école et le collège. Selon nos interlocuteurs, sur ce troisième champ, l'expérience montre que si les résultats peuvent globalement ne pas apparaître à la hauteur des attentes institutionnelles, l'enjeu se situe au niveau de la formation. Les directions diocésaines qui semblent obtenir les résultats les plus probants dans ce domaine sont celles qui ont été en capacité de proposer des formations de proximité construites à partir des attentes du terrain, formations conjuguées avec un accompagnement opérationnel de proximité.

Parmi les freins à la liaison école - collège, le SGEC mentionne la difficulté à trouver des **temps de travail en commun** au regard d'une organisation des services différenciée entre le premier et le second degrés (quatre jours dans le premier degré et les neuf demi-journées dans le second degré)¹⁴. L'attention de la mission est également appelée sur le fait qu'au-delà des **différences statutaires** entre les enseignants du premier et du second degrés, persiste le sentiment très largement partagé selon lequel les professeurs des écoles bénéficient d'un temps de concertation rémunéré contrairement aux enseignants du second degré. À ce titre le décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service des enseignants du second degré n'a pas modifié cette perception. Par ailleurs, les professeurs des écoles (PE) ont le sentiment d'une hiérarchie implicite et l'impression qu'ils ont à faire l'essentiel de l'effort attendu en matière de rapprochement avec leurs collègues du second degré.

A contrario, toujours selon nos interlocuteurs, **la formation commune en master MEEF** (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) des nouvelles générations d'enseignants contribue à un rapprochement des pratiques et à **l'émergence de comportements moins corporatistes** (culture commune). À cet égard, les contraintes budgétaires (faiblesse des effectifs), autant qu'une volonté politique, expliquent la réalité de ces temps de formation communs, dans des proportions apparemment supérieures à ce qui se pratique dans le public.

Concernant la dotation horaire attribuée aux établissements, malgré l'existence d'une fongibilité au niveau national (programme 139), les cités scolaires regroupant école et collège se voient quant à elles dotées d'enveloppes horaires différenciées et non fongibles (comme dans l'enseignement public).

La qualité du travail effectué au sein des cités scolaires, en termes de continuité notamment, résulte en fait de la qualité du pilotage du chef d'établissement. **Un pilotage fort et efficace (selon le SGEC) est un pilotage qui a su anticiper les difficultés, notamment au niveau organisationnel et mettre en place une animation performante.** L'expertise pédagogique est apportée par des chargés de mission premier et second degrés, à disposition des chefs d'établissement. Au sein des établissements, des responsables de niveau jouent un rôle non négligeable en termes de cohérence des enseignements.

Des échanges avec le SGEC, il apparaît que l'existence d'ensembles scolaires communs premier et second degré ne jouerait pas un rôle significatif sur la qualité de la continuité école - collège, qui à ce jour, se limite, dans la grande majorité des établissements concernés, à des échanges à faible impact sur la continuité des apprentissages. Les résistances d'une partie du corps enseignant sont

¹⁴ Peu d'écoles relevant de l'enseignement privé catholique sous contrat sont entrées dans la nouvelle organisation du temps scolaire.

décrites en des termes proches de celles mentionnées dans le public. Les obstacles identifiés au niveau de l'enseignement public au plan statutaire (obligations de service) et organisationnel se posent visiblement de façon similaire (notamment la difficulté à trouver des temps de travail commun).

Si, en matière de pilotage, l'identification au sein des cités scolaires d'un chef d'établissement coordonnateur n'est pas considérée comme un facteur déterminant, c'est **le levier de la formation conjugué avec un accompagnement de proximité qui constitue le mode opératoire privilégié en matière de pilotage des établissements.**

Les organismes de formation de l'enseignement catholique sont décrits comme en phase avec les attentes des autorités diocésaines (réponse à un cahier des charges) comme l'illustre la place des modules communs premier et second degrés au sein des masters MEEF. Par ailleurs la présence des chargés de mission (**expertise pédagogique**) en « support » des **chefs d'établissement** constitue également une spécificité par rapport à l'enseignement public, le positionnement des IA-IPR et des IEN étant significativement différent.

3.1.2. et que confirment les visites de terrain

La mission a été amenée à se rendre dans différents sites relevant de l'enseignement catholique privé, signalés par le SGEC au regard de la qualité du travail effectué en matière de continuité école - collège. Ont ainsi été visités, une cité scolaire, une direction diocésaine et un institut de formation.

La visite de la cité scolaire a permis de confirmer le fait qu'en matière de pilotage de la continuité, la présence d'un chef d'établissement coordonnateur n'est jamais présentée comme l'élément explicatif de la dynamique engagée. La fonction d'un préfet des études¹⁵ sur le niveau 6^{ème}, en soutien et en accompagnement du censeur des études¹⁶, apparaît *a contrario* centrale. Cette organisation a permis la mise en place, depuis plusieurs années, **de temps de concertation communs** entre les équipes enseignantes de l'école et du collège (réunions pédagogiques, réflexion au niveau des disciplines, journées banalisées communes, etc.). Des **outils communs** (livret de compétences au niveau des classes de CM1, CM2 et 6^{ème}, outil d'aide à la réflexion sur les programmes) ont ainsi été élaborés.

Cette expérience de réflexion et d'élaboration collectives a entraîné un désir commun de tisser des liens entre les enseignants des deux établissements. Ainsi, après plusieurs années de travail en commun, l'idée d'un partage d'expériences émerge aujourd'hui naturellement sous forme d'échanges de service entre PE et PLC.

Dans l'établissement en question, ces actions se conjuguent avec des actions entre élèves du premier et du second degrés et des actions en direction des parents ; la pédagogie différenciée, la gestion mentale, les intelligences multiples... ont constitué les thèmes de réflexion des cafés pédagogiques pour aider les parents à comprendre comment leur enfant apprend.

La mission a pu observer que si les freins sont exposés en des termes similaires à ceux décrits au niveau de l'enseignement public (différence de culture entre le premier et le second degré, difficulté à dégager des temps de concertation en commun, déficit de confiance de l'école primaire par

¹⁵ Le préfet des études a une fonction de coordination d'un niveau de la scolarité.

¹⁶ La fonction de censeur correspond à celle d'adjoint du chef d'établissement dans l'enseignement public.

rapport au collègue perçu comme trop permissif, méconnaissance des programmes des uns et des autres, etc.), de solides points d'appui sont de nature à expliquer l'engagement de la dynamique constatée au sein de la cité scolaire :

- appui sur les compétences de chacun des acteurs ;
- convergence entre le niveau de conviction des équipes et le niveau d'exigence réaffirmé par l'établissement (exemple de travail sur l'AP conduit en lien avec le primaire [APC] et le collège [AP]) ;
- unité de lieu favorisant des journées pédagogiques communes ;
- perception très positive du nouveau cycle 3 considéré comme un élément structurant et un enjeu fondamental de la réforme : « *que les élèves maîtrisent les compétences attendues* » ;
- réflexion partagée sur le redoublement : comment faire en sorte que les élèves « *passent à niveau et non passent de niveau ?* » ;
- fonctionnement opérationnel du CEC et des conseils d'enseignement sur des questions pédagogiques.

La visite d'un Institut de formation pédagogique (IFP) s'est également avérée riche d'enseignements.

La demande initiale de formation à l'IFP sur les liaisons émane de chefs d'établissement à l'échelle du réseau d'un diocèse. Le contexte de l'enseignement catholique est particulier car si la mise en place de la réforme relève d'une obligation institutionnelle, ce sont les chefs d'établissement qui décident du temps de formation. La qualité de la démarche prend appui sur les points suivants :

- **les acteurs** : une « commande » et une « implication » des chefs d'établissements ;
- **une équipe de pilotage** : les chefs d'établissement travaillent avec les formateurs du premier et du second degrés et d'autres interlocuteurs (référents notamment) ;
- **une méthodologie** : une formation « sur-mesure » et une « démarche participative ».

Les chefs d'établissement font remonter leurs besoins et l'organisation de la formation est anticipée fin juin. Un recueil des besoins et une analyse avec l'établissement (deux à trois réunions de travail nécessaires) sont réalisés ainsi qu'une **analyse diagnostique** (voir encadré ci-dessous) des pratiques en matière de liaison. Des objectifs précis sont définis et la formation est construite. Elle engage les équipes dans une réalisation concrète sur laquelle les acteurs continueront de s'appuyer au-delà de la formation ; une évaluation d'impact est prévue d'ailleurs à moyen terme avec les formateurs.

À chaque session, un **travail de formalisation** est demandé. L'enjeu est d'engager une posture réflexive qui génère une évolution des pratiques. Dans l'intersession, un travail des équipes et des échanges à distance ont lieu à partir de documents collaboratifs. **Un suivi** sous forme de rencontres trimestrielles, est programmé entre les deux degrés à l'issue de la formation.

Une attention particulière est apportée à l'organisation des sessions de formation en présentiel : temps de formation programmé le mercredi quand il n'y a pas classe pour le premier degré

– mobilisation partielle des conseils de cycle dans le premier degré – temps de formation pour les enseignants du second degré pris sur les journées banalisées (temps élèves) et en soirée 17 h - 20 h (hors temps scolaire) – importance de l’alternance des lieux de formation (collège / école).

**Zoom sur une démarche d’évaluation diagnostique de l’état des lieux de la liaison
en amont de la formation (IFP de Lille)**

Comment se situer ? Cinq paliers pour un état des lieux...

PALIER 1 : Des rencontres ponctuelles sans échanges professionnels véritables, ni connaissance de l’autre¹⁷.

À ce premier niveau de construction du partenariat, il est indispensable d’apprendre à se connaître et à se faire confiance autour :

- de temps conviviaux ;
- de temps forts comme la journée des communautés éducatives¹⁸.

PALIER 2 : Des échanges de services ou des projets qui ne questionnent pas les pratiques pédagogiques :

- prêts de locaux, salles spécialisées ;
- accueil des élèves de CM2 au collège ;
- faire participer les élèves à des projets communs (concours ou autres) ;
- organisation de soirées-débats destinées aux enseignants ou parents ;
- mise en place de monitorats ;
- échanges de classes entre enseignants ;
- mise en place de PPRE passerelle.

PALIER 3 : Des échanges entre enseignants sur les pratiques :

Pour ce troisième niveau, les échanges autour de la pédagogie se renforcent, la coopération entre les enseignants devient effective dans le temps. C’est le début de l’harmonisation.

Quelques exemples :

- des enseignants de l’école et du collège présentent des méthodes, des démarches ;
- comparaison des niveaux des trois paliers du socle commun ;
- temps d’observation en commun de classes visant à croiser les regards.

PALIER 4 : Des projets construits en commun :

Les pratiques interétablissements s’inscrivent dans la durée avec des projets annualisés :

- formations ciblées : public à BEP, patrimoine, art, etc. ;
- mise en place de projets inter degrés.

PALIER 5 : Des pratiques pédagogiques harmonisées :

À ce niveau, la co-élaboration s’élargit avec une harmonisation des pratiques pédagogiques pouvant constituer le socle de projets pédagogiques inter établissements communs :

- progressions disciplinaires ;
- progression et évaluation du socle commun autour des compétences ;
- élaboration d’outils de suivi en maths, français, langues, etc. ;
- harmonisation de pratiques de classe dans la différenciation pédagogique et dans la construction de l’autonomie de l’élève ;
- certains établissements pourront situer leurs pratiques au sein de divers paliers.

¹⁷ La mise en place des CEC devrait rendre obsolète ce premier palier.

¹⁸ Dispositif propre à l’enseignement catholique sous contrat qui réunit les personnels dans un cadre diocésain ou interdiocésain.

L'important est la prise en compte de l'existant, partir de la réalité du terrain, valoriser les actions entreprises pour co-construire une liaison école - collège solide.

Les entretiens avec une direction départementale de l'enseignement catholique (**DDEC**) confirment le choix d'un pilotage pédagogique d'accompagnement du changement au bénéfice des chefs d'établissement qui gardent leur pleine autonomie. La désignation au sein de chaque réseau de personnes ressources (« veilleurs » premier et second degrés) en charge de la liaison infra territoriale traduit également le choix d'un accompagnement de proximité par la mise à disposition auprès des chefs d'établissement d'une expertise pédagogique appréciée par ces derniers.

3.1.3. La cité scolaire : la proximité école - collège, un atout mais pas une garantie de la qualité de la continuité

La lettre de saisine des deux inspections générales demandait expressément à ces dernières d'expertiser la mise en place de cités scolaires dans les territoires ruraux. À cet effet, deux sites ont fait l'objet d'une observation particulière. Le premier en raison de l'affichage explicite de la part des collectivités concernées de concevoir, sur un nouvel emplacement, une cité scolaire, « école du socle » et le second en raison de la volonté d'équipes enseignantes de profiter de l'opportunité de la présence au sein d'un même ensemble immobilier, d'une école primaire et d'un collège, pour travailler à l'amélioration de la continuité du parcours des élèves.

Le projet de la cité scolaire, porté par le conseil départemental et la municipalité avec le soutien actif des autorités académiques, qui se voulait « *novateur et expérimental au plan technique et pédagogique* », regroupe aujourd'hui, au sein d'un même ensemble immobilier, une école primaire de 40 élèves et un collège de 89 élèves. L'objectif initial 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* » (commune de montagne de 250 habitants dont l'ancien collège comptait, en 1992, 39 élèves).

L'option, consistant en la création d'un établissement public regroupant l'école et le collège, n'a finalement pas été retenue, la DGESCO rappelant par courrier en date du 2 mai 2012 (adressé au DASEN) « *qu'en l'absence d'évolution législative [...] il n'est pas possible [...] de regrouper une école et un collège sous la forme d'un établissement public, avec une gouvernance propre* ».

La mission s'est rendue sur le site afin d'être en mesure d'apprécier le fonctionnement de l'ensemble scolaire et a complété son observation par la visite d'un second ensemble scolaire école - collège, comprenant une école publique élémentaire de 126 élèves (cinq classes) et un collège scolarisant 142 élèves.

L'expertise de la cité scolaire a permis de mettre en exergue les points marquants énoncés ci-après.

Au niveau juridique, prenant acte de la décision de l'État, en l'absence de texte spécifique définissant le cadre juridique applicable aux relations entre un département et une commune associée à la construction et à la gestion d'une cité scolaire regroupant un collège et une école, les collectivités ont pour la cité scolaire fait appel au dispositif normatif applicable aux cités mixtes (article L. 216-4 du code de l'éducation). Ce dispositif permet en effet d'associer une région et un département à la construction et à la gestion d'un ensemble immobilier regroupant un lycée et un

collège. Le conseil départemental en accord avec la commune s'est vu confier la maîtrise d'ouvrage de l'opération en s'appuyant sur une convention de fonds de concours. Concernant la gestion, une convention de gestion a été signée entre les deux collectivités. La mission a pu constater après entretien avec les représentants de ces dernières, ainsi qu'avec l'équipe de direction du collège (principal et gestionnaire) que la mise en œuvre de cette convention, qui définit la répartition des charges de fonctionnement et d'investissement ainsi que la gestion de l'ensemble immobilier, ne pose pas de difficultés particulières.

Concernant la gouvernance de la cité scolaire, un document de type conventionnel, intitulé « charte d'organisation et de fonctionnement de la cité scolaire » a été adopté et signé conjointement par le président du conseil départemental, le maire de la commune et le DASEN. Au terme de cette convention, des espaces communs sont partagés entre l'école primaire et le collège. 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 ni à l'encontre du directeur d'école ni envers 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).

Au plan pédagogique, l'observation du fonctionnement de la cité scolaire met clairement en évidence le fait que si globalement le corps enseignant de l'école et du collège fait preuve d'un niveau d'investissement dans la continuité école - collège, supérieur à ce qui est en général constaté au sein des collèges et de leurs écoles de secteur, l'analyse des actions proposées fait apparaître **un écart important entre ce qui est observé et les attendus d'une réelle continuité pédagogique** entre l'école et le collège.

En effet, sur un plan quantitatif, **la proportion des séquences d'enseignement ayant fait l'objet d'un travail conjoint** école - collège **reste modeste**. Il en va de même quant à la proportion d'élèves de CM2 qui en bénéficie, les autres écoles du secteur n'étant pas intégrées dans la démarche et n'ayant, de plus, que peu de retours d'expérience exploitables. **Sur un plan plus qualitatif**, sans parler des activités ponctuelles, par définition peu structurantes, les actions conjointes menées ne s'inscrivant pas dans la durée et ne questionnant pas les pratiques pédagogiques ne permettent pas une harmonisation des approches pédagogiques entre l'école et le collège.

Concernant **les élèves**, il apparaît que les écoliers de l'école de la cité scolaire, familiarisés avec les locaux et les enseignants du collège qu'ils ont été amenés à fréquenter, **intègrent le collège avec plus de sérénité** que leurs camarades des autres écoles de recrutement du collège. Il convient cependant de souligner qu'au sein de la classe de la 6^{ème}, seul un quart des élèves est issu de l'école de la cité scolaire.

Concernant le deuxième site visité par la mission, ce dernier tout en présentant des points communs avec celui de la cité scolaire susmentionnée, comporte certaines spécificités. Au titre des points communs, on peut relever la situation géographique au sein d'une zone rurale très isolée avec une école implantée sur le même terrain foncier que le collège de recrutement (également à faible effectif). Au titre des différences, on peut mentionner un élément un peu moins favorable à savoir des bâtiments distincts (école - collège) mais deux facteurs plus favorables avec la présence d'un réseau d'écoles de recrutement plus concentré et d'équipes enseignantes dont l'engagement en faveur de la continuité entre l'école et le collège est plus spontané. La présence d'un réseau plus concentré présente un double avantage : la possibilité pour l'école de proximité du collège de disposer d'une classe de CM2 à un seul niveau et une proportion d'élèves provenant de l'école de proximité au sein des classes de 6^{ème} du collège nettement supérieure à celle du collège de la cité scolaire (70 % contre 25 %). Au plan pédagogique, la mission a pu observer que le travail engagé par les enseignants au titre de la continuité sur le deuxième site était certes plus abouti (au niveau de la proportion d'élèves de 6^{ème} concernés, et de la capacité à travailler sur la progression des apprentissages du cycle 3 dans certaines disciplines notamment), mais encore « très parcellaire » selon les propos de l'inspecteur de la circonscription pour qui « *une forme d'activisme individuel avait pris le pas sur une réflexion didactique collective* ». Au terme des observations effectuées sur ces deux sites et d'une réunion de travail avec le DASEN concerné, les éléments d'analyse suivants peuvent être mis en exergue :

- si l'intégration d'une école et d'un collège au sein d'un **même ensemble immobilier** constitue un élément facilitateur pour des équipes enseignantes qui souhaitent s'engager dans la recherche d'une meilleure continuité pédagogique entre école et collège, ce « voisinage » n'est **nullement garant d'une continuité de qualité** ;
- les **bénéfices** qui en découlent concernent essentiellement les élèves issus de l'école « intégrée » soit une minorité des élèves de 6^{ème} (que l'on peut estimer entre 25 et 30 % en zone rurale isolée sur la base de secteurs de recrutement composés en moyenne de trois à quatre écoles dont une à proximité du collège). **Au niveau des apprentissages, l'apport apparaît assez modeste.** En effet, les équipes enseignantes observées ne semblent pas toujours en mesure de franchir le palier qui permettrait véritablement une amélioration de la continuité pédagogique entre l'école et le collège pour différentes raisons : actions très ponctuelles relevant de la découverte, par les élèves du primaire, du collège et donc éloignées des apprentissages – actions centrées sur les apprentissages mais qui restent assez marginales au regard de la faiblesse des effectifs d'élèves concernés et/ou du volume d'heures d'enseignement en relevant – actions parfois plus significatives mais qui ne s'inscrivent pas dans une réflexion partagée susceptible de permettre de franchir une étape en terme de maturité de la démarche (capacité à passer de l'échange de pratique à l'analyse de pratique, de progresser en terme de professionnalité, voire de permettre une forme de modélisation) ;
- en matière de pilotage, l'absence concernant la cité scolaire, d'un projet commun, pour un site construit à partir du « slogan : l'école du socle » est pour le moins surprenant.

La mission est arrivée à la conclusion qu'en réalité, **sans un accompagnement de proximité, les équipes de direction éprouvent de réelles difficultés à assurer un pilotage pédagogique des équipes enseignantes, même lorsque ces dernières se montrent « volontaires »** (ce qui était le cas des sites observés). Cet accompagnement, pour répondre aux attentes du terrain, doit réussir à

conjuguer formation et accompagnement de proximité. À cet égard l'approche adoptée au sein du réseau des établissements de l'enseignement catholique sous contrat est instructive. Il convient au terme de cet accompagnement d'asseoir une professionnalité, non seulement des équipes enseignantes, mais également des directeurs d'école et principaux de collège peu à l'aise dans l'animation de leurs équipes sur le champ pédagogique de la continuité.

Au niveau de l'organisation de l'offre de formation, en milieu rural isolé, l'éclatement des élèves de CM1 et CM2 (du cycle 3) au sein de plusieurs écoles, dont la faiblesse des effectifs oblige à des regroupements relativement aléatoires au regard des logiques de cycle, constitue un obstacle majeur au regard de la cohérence que devrait apporter la réforme des cycles. Le regroupement au sein de l'école primaire de proximité du collège, des CM1 et CM2 des écoles du secteur de recrutement du collège, présenterait un intérêt certain. Dans l'exemple de la cité scolaire, cela permettrait à la totalité des élèves (et non à 25 % aujourd'hui) de bénéficier des éléments de continuité précédemment décrits. Par ailleurs un seul professeur des écoles pourrait avoir en charge au sein de la cité les CM1 et les CM2, ce qui faciliterait grandement l'organisation de la continuité avec le collège (cf. l'obligation dans l'organisation actuelle – deux classes dont l'une regroupe les élèves de l'école maternelle et du CP, l'autre les élèves du CE1 au CM2 – pour le PE travaillant avec le collège dans le cadre du cycle 3, de confier les élèves de CE1 et CE2 au PE déjà en charge du préélémentaire et du CP).

3.1.4. Le pilotage de la continuité école - collège en éducation prioritaire... la limite d'un modèle

Le rapport conjoint des deux inspections générales (rapport n° 2014-026) de mai 2014, relatif à *la mise en place des conseils école - collège*, portait un bilan « globalement positif » sur l'installation d'une structure de pilotage de proximité dont la finalité pédagogique a été dès l'origine bien comprise. Les inspections générales pointaient cependant la nécessité d'apporter rapidement des réponses à des difficultés potentielles afin que le conseil école - collège (CEC) puisse véritablement contribuer à la construction de la continuité pédagogique de l'école au collège, continuité qui « *depuis la mise en place du collège unique ne parvenait pas à franchir une étape décisive* ». La mise en place du CEC était considérée par les auteurs du rapport comme de nature à « *permettre de dépasser les cultures professionnelles différentes, mais qui peuvent être complémentaires, pour favoriser l'acquisition des compétences du socle par tous les élèves en fin de scolarité obligatoire* ».

Le rapport conjoint des inspections générales (rapport n° 2015-052) de juillet 2015, relatif au *suivi de la préfiguration de la refondation de l'éducation prioritaire dans les REP+*, faisait quant à lui observer que la répartition des attributions et la nature des liens entre le comité de pilotage du réseau (centré sur le projet de réseau et les partenariats) et le conseil école - collège (relevant plus du champ pédagogique) étaient clairement établies. Le rapport notait cependant que la multiplicité des comités et conseils (comité de pilotage du réseau, conseil école - collège, conseil d'école, conseil des maîtres, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseils de cycle) « *nuit à la lisibilité de l'action et que leur caractère chronophage éprouve les bonnes volontés* ».

Concernant l'éducation prioritaire, la mission a pu observer qu'au regard des moyens spécifiques dont disposent les établissements et du suivi institutionnel de ce qui constitue une priorité nationale (cf. comité de pilotage académique, correspondant académique EP notamment), la mise en place des différentes instances de pilotage a été effective. Il convient cependant d'observer que si l'ensemble de ces instances, notamment au niveau des réseaux a été pensé dans une logique de complémentarité entre elles, **la réalité du fonctionnement de ces structures de pilotage est en fait**

assez contrastée au regard du schéma théorique. Il s'avère, en effet, que ces instances ne peuvent véritablement chacune apporter une valeur ajoutée propre en termes de pilotage que sous réserve qu'elles puissent s'inscrire au sein d'une démarche globale suffisamment aboutie, impliquant à partir d'un diagnostic partagé, la définition d'objectifs de politique éducative stratégiques, eux-mêmes déclinés en objectifs pédagogiques opérationnels puis en actions concrètes susceptibles de porter sur les apprentissages.

Ce schéma théorique n'étant que très rarement rencontré, il en résulte qu'une partie de l'énergie des équipes de terrain peut se trouver détournée de l'essentiel dans un formalisme à la valeur ajoutée incertaine. Chaque fois que les équipes font part d'une forme de découragement à l'égard d'instances dont le fonctionnement est qualifié de chronophage voire redondant, il convient de considérer que l'on se trouve en présence de ce phénomène.

Si les réseaux de l'éducation prioritaire bénéficient aujourd'hui, conformément au référentiel, d'un pilotage renforcé et plus formalisé, il n'a sans doute pas encore trouvé partout son fonctionnement optimal car, en dépit des ressources spécifiques dont disposent ces réseaux (coordonnateur notamment), l'effet de superposition des instances est un ressenti objectif exprimé par les acteurs. La mission ne propose donc pas de s'engager dans cette voie, le « modèle » de l'éducation prioritaire atteignant ici ses limites en matière de transférabilité.

Il résulte de ces constats qu'un point d'équilibre doit être trouvé entre cadrage institutionnel et liberté à laisser au terrain. À cet égard, un accompagnement différencié en fonction du palier atteint par le réseau école - collège concerné au plan de la continuité apparaît comme la démarche la plus appropriée.

3.1.5. Les marges de pilotage au regard des contraintes statutaires et de gestion

3.1.5.1 Statuts et obligations de service

La loi du 8 juillet 2013 en son article 72 rappelle que les enseignants des premier et second degrés travaillent au sein d'équipes pédagogiques et dans son dernier alinéa invite « *les équipes à innover et à travailler de façon transversale et pluridisciplinaire* ».

Si les statuts respectifs des enseignants s'ancrent dans le primaire pour les professeurs des écoles, dans le secondaire pour les certifiés, les textes permettent toutefois un exercice dans un autre ordre d'enseignement. Ainsi le décret n° 90-680 du 1^{er} août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles modifié par le décret n° 2015-883 du 20 juillet 2015, stipule en son article 2 :

*« Les professeurs des écoles participent aux actions d'éducation, **principalement** en assurant un service d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires. Dans ce cadre, ils procèdent à une évaluation permanente du travail des élèves et apportent une aide à leur travail personnel. Ils peuvent également être appelés à exercer leurs fonctions dans les établissements d'enseignement spécialisé, dans les établissements régionaux d'enseignement adapté, dans les écoles régionales du premier degré, dans les sections d'éducation spécialisée des collèges ainsi que dans les établissements de formation des maîtres. »*

La circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015, notamment dans son troisième paragraphe traitant du prolongement du cycle de consolidation, élargit le rôle des **professeurs des écoles nommés en**

SEGPA. Ils **peuvent désormais intervenir dans d'autres classes de sixième, ou co-intervenir avec le professeur de la discipline ou bien encore prendre en charge un groupe classe.**

De même les enseignants du second degré peuvent exercer dans un cadre plus large : en effet, l'article 4 du décret 72-581 modifié stipule :

*« Les professeurs certifiés participent aux actions d'éducation, **principalement** en assurant un service d'enseignement dans les établissements du second degré et dans les établissements de formation. Dans ce cadre, ils assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribuent à les conseiller dans le choix de leur projet d'orientation. »*

Si **l'exercice dans un autre degré est possible**, il n'est en rien obligatoire et repose sur le **volontariat** des enseignants qui, comme nous l'avons vu précédemment, est souvent de mise.

Il n'en reste pas moins que les **obligations réglementaires de services (ORS)** sont bien liées au corps d'appartenance et au lieu d'exercice. Le décret n° 2014-940 du 20 août 2014 rappelle en son article 2.1 les maxima de service des enseignants en fonction des corps. Ainsi les professeurs des écoles exerçant en SEGPA doivent 21 heures alors que les certifiés exercent 18 heures. Par ailleurs les obligations de service des professeurs des écoles restent fixées par le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 modifié par le décret n° 2015-883 du 20 juillet 2015 art 2 :

« Les personnels enseignants du premier degré consacrent, d'une part, vingt-quatre heures hebdomadaires d'enseignement à tous les élèves et, d'autre part, trois heures hebdomadaires en moyenne annuelle, soit cent huit heures annuelles, aux activités définies à l'article 2. »

Ces 108 heures font l'objet d'une décomposition détaillée entre l'aide consacrée aux élèves (60 heures), l'animation et la formation (18 heures), la participation aux conseils d'école (6 heures) et les travaux en équipes pédagogiques (24 heures). La circulaire n° 2013-019 du 4 février 2013 détaille le contenu des travaux en équipes pédagogiques et cite les actions visant à améliorer la continuité pédagogique entre les cycles et la liaison entre l'école et le collège. Cette déclinaison ainsi que d'autres éléments relatifs aux APC doivent prochainement être stabilisés par un décret modificatif.

Si chaque enseignant conserve son obligation de service réglementaire, les interventions dans l'un et l'autre degré et réalisées en sus du service ordinaire peuvent être rétribuées, soit en HSE (cf. annexe 4), les heures supplémentaires effectives), soit en IMP (cf. *infra*).

Le décret n° 66-787 du 14 octobre 1966 modifié prévoit dans son article 1 que les enseignants du premier degré, « *qui assurent un service d'enseignement, d'étude surveillée ou de surveillance non compris dans le programme officiel et en dehors du temps de présence obligatoire des élèves, peuvent, dans la limite des crédits ouverts à cet effet, être rémunérés sur la base d'indemnités [...]* ». L'usage veut que par similitude avec le second degré le terme HSE du premier degré soit utilisé ; en réalité il s'agit bien d'une indemnité dont le taux horaire varie en fonction de la nature de la tâche effectuée. Le versement sur service fait est le résultat du taux retenu multiplié par le nombre d'heures effectuées, d'où la référence aux HSE.

De même un enseignant du second degré peut être rétribué en HSE pour des heures assurées dans le premier degré. Ce n'est pas tant le fait d'exercer dans le premier degré qui pose problème que le respect des imputations sur les BOP respectifs. Une fiche technique DAF apporte les précisions

nécessaires (cf. annexe 5, HSE pour l'enseignement des langues dans le premier degré par des enseignants du second degré).

Enfin le décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 a prévu le versement d'indemnité pour mission particulière (IMP) pour tout ce qui relève d'une mission (coordonnateur, référent, tuteur etc.) c'est-à-dire d'une activité nécessaire à l'animation pédagogique mais qui ne se réalise pas devant les élèves, alors que le face à face pédagogique est rétribué en heures, poste ou supplémentaire (HSA-HSE). L'article 8 précise qu'il appartient au chef d'établissement de présenter « *pour avis au conseil d'administration, après avis du conseil pédagogique, les missions particulières qu'il prévoit de confier au sein de l'établissement ainsi que leurs modalités de mise en œuvre, dans le cadre de l'enveloppe notifiée par le recteur d'académie* ». Il est donc possible de décider au sein de l'établissement de rétribuer une action visant la continuité école - collège. Toutefois, **le versement de l'IMP est destiné aux enseignants des premier et second degrés exerçant dans les établissements d'enseignement du second degré**, l'IMP ne pouvant être versée à un enseignant du premier degré qui interviendrait ponctuellement dans le second degré. En effet, l'article 1^{er} du décret n° 2015-475 précité instituant une IMP au bénéfice des enseignants exerçant en établissement public d'enseignement du second degré renvoie en son article 1^{er} à l'article 3 du décret du 20 août 2014 relatif aux ORS. La lecture croisée des deux décrets met clairement en évidence le fait que les PE qui peuvent bénéficier des IMP sont ceux énumérés à l'article 2 du décret du 20 août 2014 à savoir ceux dont l'ORS est de 21 heures du fait de leur affectation en SEGPA de collège. Ceci explique, comme l'a vérifié la mission, le fait que les modalités techniques actuelles **lient le versement de l'IMP à l'affectation à titre principal d'un enseignant dans un établissement du second degré**. Ainsi un PE intervenant à titre ponctuel y compris sur la continuité du cycle 3 ne peut percevoir d'IMP ; dans ce cas, ce sont les indemnités prévues par le décret n° 66-787 du 14 octobre 1966 qui rétribueront cette action. Il en est de même pour les heures de décharges accordées pour exercice dans une commune différente de celle d'affectation. Ces aménagements concernent exclusivement les enseignants du second degré (cf. annexe 6, circulaire DAF n° 0060 du 17 août 2015).

Concernant le versement d'indemnités, le décret n° 90-807 du 11 septembre 1990 prévoit dans son article 3 le versement desdites indemnités dans les cas suivants : « [...] *l'accueil et l'encadrement des élèves en dehors des heures de cours. Elles correspondent à des activités ayant un caractère sportif, artistique, culturel, scientifique ou technique, ou qui contribuent à la mise en œuvre des politiques interministérielles à caractère social.* » Or les échanges de classe ou de service se réalisent sauf exception (rallye, etc.) pendant les heures de cours. La mobilisation de ces crédits dans le cadre de la continuité ne semble donc pas appropriée.

3.1.5.2 Les échanges de service entre enseignants du primaire et du secondaire

- **En ce qui concerne les frais de déplacements**

La réglementation des frais de déplacement fixée par le décret n° 2006-781 du 3 juillet 2006 et précisée par l'arrêté du 20 décembre 2013 n'est pas un frein pour indemniser les frais occasionnés s'ils relèvent bien des conditions fixées par ces textes.

- **En ce qui concerne la question de la responsabilité**

Le code de l'éducation rappelle à l'article D. 422-7 que le chef d'établissement « *a autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à disposition de l'établissement* » ; de même s'agissant des

directeurs d'école, le décret n° 89-122 du 24 février 1989 modifié et la circulaire relative au référentiel métier des directeurs d'école en date du 1^{er} décembre 2014 rappellent qu'il revient au directeur :

« [...] d'arrêter le service des instituteurs et professeurs des écoles, après avis du conseil des maîtres » (article 2) [...] il assure la coordination nécessaire entre les maîtres et anime l'équipe pédagogique [...] ; il aide au bon déroulement des enseignements en suscitant au sein de l'équipe pédagogique toutes initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement dans le cadre de la réglementation et en favorisant la bonne intégration dans cette équipe des maîtres nouvellement nommés dans l'école, des autres maîtres qui y interviennent, ainsi que la collaboration de tout autre intervenant extérieur. »

La responsabilité des personnels d'enseignement n'est pas modifiée par l'exercice dans un autre segment du système éducatif. Le supérieur hiérarchique direct reste celui de l'affectation principale de l'agent, chef d'établissement pour le PLC, inspecteur de l'éducation nationale pour le PE, l'école n'ayant pas de statut juridique et le directeur d'école n'ayant pas le statut de chef d'établissement.

Au regard des inquiétudes parfois formulées par certains enseignants, au-delà des responsabilités liés aux fonctions d'encadrement, il convient de rappeler l'article L. 911-4 du code de l'éducation qui édicte un principe de substitution de responsabilité de l'État au profit des membres de l'enseignement.

En cas de faute commise par un enseignant, c'est donc bien la responsabilité de l'État qui est engagée indépendamment de son lieu d'exercice. Cependant, il convient que les enseignants intervenant dans un établissement qui ne relève pas de leur affectation le fassent au regard d'un document administratif explicite (lettre de mission, ou tout document formalisant nominativement les interventions concernées programmées).

3.2. Des actions qui visent la préparation des élèves aux conditions d'enseignement en 6^{ème}¹⁹

Dans le cadre des projets de liaison initiés entre écoles et collège sous l'impulsion de l'IEN et du chef d'établissement, les collèges modifient parfois l'organisation de la scolarité en classe de 6^{ème} pour accueillir des élèves de CM2. Ils développent également des projets en partenariat avec les écoles de leur secteur sur des thématiques ou des disciplines spécifiques afin de familiariser les élèves à ce nouvel environnement qu'ils découvriront l'année suivante.

Les actions peuvent ici consister en :

- un accueil périodique des élèves de CM2 au collège,
- la mise en œuvre d'échanges de services entre PE et PLC,
- des regroupements mixtes d'élèves de CM2 et de 6^{ème} (cf. annexe 7, un dispositif expérimental de classe mixte CM2 - 6^{ème}).

¹⁹ Avertissement : Pour éviter les effets de redondance, le choix a été fait de distinguer les effets attendus, les niveaux de contraintes et les marges de manœuvre selon que les actions visaient plutôt les élèves ou la construction d'une professionnalité partagée entre enseignants. Cette dichotomie est évidemment pour partie exacerbée et certains items auraient pu se trouver dans les deux sous parties.

- **Les effets attendus :**

- installer, développer une réelle dynamique scolaire sur le long terme au service d'un « parcours de formation » gommant les clivages institutionnels actuels générateurs de stress, de désengagement, voire de décrochages rapides ;
- permettre aux élèves de s'adapter le plus rapidement possible aux exigences du collège par une connaissance anticipée des lieux, des personnels, des pratiques pédagogiques et de rythmes différents ;
- responsabiliser les élèves de 6^{ème} sur l'accueil des élèves de CM2 ;
- développer l'autonomie dans les apprentissages ;
- assurer la validation des compétences du socle ;
- s'initier à des pratiques innovantes (avec le numérique par exemple) pour développer motivation et persévérance ;
- permettre aux enseignants du premier et du second degré de travailler régulièrement ensemble et installer les conditions d'une meilleure connaissance réciproque des pratiques pédagogiques ;
- à plus long terme, installer une dynamique collective qui va pouvoir servir à la réflexion commune dans le cadre de la construction du cycle 3 : accompagnement des élèves à besoins spécifiques, évaluation...

Zoom sur une action : les sciences, un tremplin
Collège Mermoz, Faches Thumesnil (Nord), académie de Lille

Les élèves de CM2 utilisent du matériel spécifique dans les locaux adaptés à la pratique scientifique au collège. Un travail dans les salles de sciences et autour de la mare pédagogique du collège est mené ; ces lieux pédagogiques spécifiques n'existent pas dans les écoles primaires du secteur.

Il s'agit de mettre en place des situations permettant de déclencher la curiosité des élèves, de renforcer leur motivation pour le travail scolaire et leur goût pour les sciences autant en CM2 qu'en 6^{ème}, mais également d'utiliser le numérique pour une pédagogie interactive.

Les élèves de l'école primaire sont pris en charge par leur professeur de cycle 3 et par des professeurs du collège sur le principe d'une co-préparation (les séances pratiques et les prérequis sont préparés en concertation entre les enseignants des deux niveaux) et d'une co-évaluation (des élèves et des pratiques enseignantes).

Zoom sur une action : mise en place de deux semaines de liaison CM2 - 6^{ème}
Collège REP+ Lou Blazer et les six écoles du secteur, Montbéliard (Doubs), académie de Besançon

Deux fois dans l'année scolaire, une semaine d'activités décloisonnées associe des classes de 6^{ème} avec des classes de CM2 de chaque école de secteur. Des projets pluridisciplinaires ambitieux sont travaillés par des enseignants des deux degrés tout au long de l'année sur des créneaux de concertation balisés pour eux. Le professeur référent des semaines de liaison centralise les projets pour chaque semaine (une quinzaine de projets différents par semaine) et travaille avec le principal adjoint à la confection de nouveaux emplois du temps communs aux élèves de CM2 et de 6^{ème}. Le professeur référent centralise aussi toutes les demandes particulières (bus, commande de matériel) pour que les projets puissent se concrétiser. À l'issue de chaque semaine, une exposition des travaux réalisés est montée et présentée aux parents des élèves de CM2 et de 6^{ème}.

Zoom sur une action : l'accueil des CM2 au collège
Réseau REP+ Joliot Curie (371 élèves de collège, cinq écoles dont trois élémentaires),
Reims (Marne), académie de Reims

Les quatre classes de CM2 sont concernées pour un volume en présentiel de 80 heures environ. Tous les élèves de CM2 sont accueillis au collège à concurrence de huit demi-journées dans quatre disciplines (anglais, SVT, technologie et musique), pour cinq séances d'enseignement par discipline, sous forme de co-interventions (PE du CM2 concerné et PLC de la discipline).

Au plan organisationnel, le planning est arrêté en juin n-1 afin de pouvoir intégrer les séances dans l'emploi du temps des PLC. Les quatre PLC conduisent avec les PE deux séances par demi-journée dans deux CM2 différents. Une demi-journée est banalisée au niveau des emplois du temps des quatre PLC (option possible mais pas obligatoire).

Les huit demi-journées sont concentrées au deuxième trimestre à concurrence d'environ une demi-journée par semaine.

L'effet levier est important

– pour le travail commun PE / PLC en amont des séances durant le premier trimestre (compétences préalables à acquérir par les élèves, évaluation)

– pour la vie scolaire avec la formalisation de rituels de vie commune

– pour la journée porte ouverte des parents, programmée lors d'une des demi-journées de présence des CM2 au collège (ateliers avec participation ouverte aux parents).

Moyens mobilisés : pour les PE, mobilisation d'une partie des 18 demi-journées de pondération au titre du REP+ et d'une partie des 108 heures ; pour les PLC, mobilisation d'une partie de la pondération 1.1 et paiement en HSE des interventions auprès des élèves de CM2 (80 HSE, soit environ 2,5 HSA).

• **Les niveaux de contraintes :**

- la mobilité des personnels enseignants des écoles du secteur de collège et du collège et la problématique de continuité des actions d'une année sur l'autre ;
- l'éloignement des écoles du secteur par rapport au collège ;
- le coût des transports pour mener des actions communes quand les écoles sont éloignées ;
- les temps de rencontres institutionnels :
 - les différences de statut, de cadre de travail, d'horaires rendent le travail entre les écoles et le collège compliqué,

- le contexte des réunions des commissions : le nombre d'heures consacrées aux instances pédagogiques dans les écoles est largement consommé,
- la multiplicité des réunions auxquelles les conseillers pédagogiques doivent assister (plusieurs secteurs de collège dans une même circonscription).
- l'organisation : le remplacement des PE dans les écoles multiniveaux ;
- une difficulté réelle quand le secteur de collège est mixte (écoles REP+ et écoles hors REP+) à associer des pratiques bien ancrées dans le réseau REP+ avec des pratiques plus occasionnelles pour les écoles de secteur hors REP+, à trouver le cadre de travail commun pour les écoles hors REP+. Par ailleurs, l'absence de moyens sur les écoles hors REP+ (absence de moyens humains et financiers supplémentaires) fait que les projets doivent être entièrement portés par le collège ;
- y compris en REP+, l'organisation et le cadre dans lequel chaque partenaire agit posent parfois de sérieux problèmes d'harmonisation, malgré la mise en place de la pondération à l'école (18 demi-journées libérées) et au collège (pondération 1,1).

- **Les marges de manœuvre :**

- le travail de partenariat avec les collectivités en matière de transport ;
- la banalisation d'un certain nombre de mercredis matins pour des projets partagés qui peut permettre aux écoliers d'emprunter le circuit de ramassage du collège sans surcoût ;
- l'anticipation des remplacements dans le premier degré quand seule une partie de la classe est concernée, notamment dans les classes multiniveaux en secteur rural ;
- le recours au protocole de remplacement de courte durée dans le second degré pour libérer certains enseignants de cours et favoriser un travail commun avec le premier degré ;
- la souplesse de la planification et de l'organisation des disciplines et des apprentissages dans le premier degré ;
- la répartition des services et la constitution des équipes pédagogiques au collège ;
- l'utilisation de la marge d'autonomie de l'établissement pour le soutien des actions conduites ;
- l'intégration des heures d'accompagnement personnalisé au projet.

3.3. Des actions qui visent la réduction des causes de discontinuité au niveau de l'enseignement

L'objectif est celui d'une continuité et d'une cohérence dans les contenus et les pratiques d'enseignement. Ces actions peuvent passer par des formes diverses que sont les formations communes des enseignants, la construction de progressions à l'échelle du cycle 3, les observations mutuelles de classes, les pratiques de co-enseignement, les réflexions partagées sur les modalités

d'évaluation ou sur l'aide à la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves que constituent les activités pédagogiques complémentaires ou l'accompagnement personnalisé.

- **Les effets attendus :**

- l'étude et l'appropriation des programmes du cycle 3 par les équipes des écoles et du collège ;
- la définition des critères de progressivité ;
- l'élaboration de progressions dans les différentes disciplines et la définition de stratégies pédagogiques communes ;
- la mise à disposition des enseignants du cycle 3 d'outils communs ;
- la construction de parcours cohérents pour les élèves de l'école au collège (parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours citoyen, parcours éducatif de santé) ;
- des pratiques d'évaluation partagées sur le cycle 3 pour favoriser les apprentissages et renseigner de manière pertinente les bilans de fin de cycle ;
- l'évolution des postures professionnelles pour construire une culture partagée et harmoniser les pratiques interdegrés ;
- la construction d'outils de cycle communs ;
- une meilleure prise en charge de l'hétérogénéité des élèves.

Zoom sur une action : une dynamique interdegrés

ZAP Sud Gironde, circonscriptions de Langon et La Réole, académie de Bordeaux

Dans l'académie, une zone d'animation pédagogique fonctionne comme un bassin d'éducation et de formation ; c'est un lieu de concertation entre pairs (personnels de direction et corps d'inspection) qui organise la réflexion et fixe des priorités d'action en prenant appui sur des travaux de groupes mixtes. À l'origine du projet, se trouve la nécessité de prendre en charge avec efficacité la difficulté scolaire de trop nombreux élèves à leur arrivée en 6^{ème}. La stratégie a procédé par paliers dans plusieurs directions :

- une expérimentation en 2011-2012 pour mettre en place des classes sans notes (généralisation aux onze collèges de la ZAP aujourd'hui) ;
- des actions de formation inter degrés dès 2011, qui sont ambitieuses (différenciation, formations transdisciplinaires, intelligences multiples, entretien d'explicitation), installées dans la durée et qui concernent un nombre conséquent de personnels ;
- un travail sur le redécoupage des circonscriptions du premier degré et de la ZAP pour que les périmètres se recouvrent.

La marge d'autonomie laissée aux conseils école - collège a produit plusieurs modèles de continuité adaptés aux réalités locales :

- des classes transplantées une demi-journée par semaine durant une période de cinq à huit semaines.

Deux variantes sont mises à l'œuvre : soit deux groupes mixtes CM2-6^{ème} sont constitués et les groupes sont répartis entre PE et PLC ; soit les CM2 sont accueillis seuls et il y a co-intervention des deux enseignants.

– des échanges de service sur les temps d’accompagnement personnalisé (AP) en 6^{ème} et d’activités pédagogiques complémentaires (APC) en CM2. Les professeurs de CM2 viennent au collège durant tout le premier trimestre et interviennent en AP (mise en barrettes de groupes de besoins) ; au troisième trimestre, les PLC interviennent dans le cadre des APC ;

– des actions ponctuelles qui prennent la forme de journées en immersion au collège.

Zoom sur une action : des observations croisées inter degrés :

« Se (re)connaître pour co-construire »

Secteur de collège Paul Sixdenier de Hauteville-Lompnes (Ain), académie de Lyon

Les mises en œuvre d’observations croisées inter degrés entre tous les enseignants du cycle 3 se déroulent dans le cadre de la mise en œuvre d’une expérimentation « classes sans note » :

1– observations « découverte » : postures élèves / enseignants, (re)connaissances de pratiques pédagogiques autres, etc.

2– observations « orientées » : pratiques d’évaluation dans le quotidien de la classe,

3– observations « ciblées » de séances « commandées » : différenciation, évaluation.

L’enjeu de la démarche est de co-construire des séquences pédagogiques permettant l’engagement des élèves dans leurs apprentissages (évaluation continuée centrée sur les compétences, la différenciation, etc.).

• **Les niveaux de contraintes :**

- l’organisation des modalités de la formation continue entre le premier et le second degrés ;
- le temps de concertation nécessaire ;
- l’animation conjointe des équipes par les corps d’inspection du premier et du second degrés ;
- la faisabilité en matière d’investissement pour le premier degré (un professeur des écoles polyvalent qui prend en charge l’ensemble des enseignements) ;
- la reconnaissance de l’investissement des acteurs ;
- la prise en charge des frais de déplacement des personnels.

• **Les marges de manœuvre :**

- l’implication du binôme IEN-principal ;
- l’impulsion et l’accompagnement des corps d’inspection du premier et du second degrés ;
- la mise en place d’espaces de travail collaboratifs (cf. annexe 8, les ressources technologiques et numériques) ;
- le développement de formations interdegrés à l’échelle des bassins ;
- la mobilisation commune de la seconde journée de prérentrée ;
- la mobilisation commune de la journée de solidarité ;

- la mobilisation d’une partie des 108 heures dues hors enseignement devant élèves dans le premier degré ;
- l’établissement d’un calendrier de travail annuel ;
- l’accompagnement par les conseillers pédagogiques de circonscription et départementaux.

4. De l’analyse aux préconisations

La mission a pu constater que si la problématique de la continuité pédagogique entre l’école et le collège est diversement appropriée selon les territoires, elle est une préoccupation partagée qui donne lieu à des actions qui existent de longue date et ont leur intérêt. Il ne s’agit donc pas ici de tirer un trait sur ces actions. Ainsi, l’accueil des élèves de CM2 au collège ou les réunions préparatoires avec les futurs parents d’élèves de 6^{ème} ne sont pas à rejeter : elles contribuent à rassurer les enfants et les familles, même si elles ne touchent pas le cœur des apprentissages et ne sauraient à elles seules signifier une continuité réussie entre école et collège.

De même si, comme le fait observer le DASEN des Pyrénées-Orientales (académie de Montpellier), *« il est encore relativement fréquent que dans certains conseils école - collège, les plans d’actions proposés continuent à faire la part belle à des actions qui relèvent davantage de la liaison école - collège traditionnelle, sous la forme d’initiatives connues, rallyes, défis, courses d’orientation, rencontres autour d’un projet de théâtre ou de lecture, ... »*, ces actions ont sans doute permis des rapprochements intéressants même si elles ne favorisent guère une réflexion approfondie sur l’harmonisation des pratiques et des méthodes, si leur préparation est le plus souvent menée de façon parallèle sans réels effets sur l’accompagnement pédagogique des élèves et, en dernière analyse, sur la continuité de leur parcours scolaire. Là encore l’enjeu est bien d’aider les équipes à tirer le bilan de l’existant et à aller plus loin.

Au terme de son investigation qui a pris appui sur une catégorisation de projets communiqués par les académies, sur des visites sur site et des entretiens réalisés tant dans l’enseignement public que dans l’enseignement catholique privé sous contrat, sur une analyse juridique des textes en vigueur, **la mission s’est efforcée de faire la part au sein des freins recensés, en matière de continuité, entre ceux qui apparaissent comme des obstacles réels auxquels il convient de trouver des solutions et ceux qui ne résistent pas à l’épreuve d’une analyse objective.**

À cet effet, **les contraintes juridiques et organisationnelles** sont apparues à la mission comme des éléments de l’existant dont il convient de tenir compte mais **qui peuvent être surmontées** moyennant une juste appréciation de ces dernières et une bonne anticipation organisationnelle **au niveau du pilotage.**

Pour autant malgré la richesse et la diversité **des initiatives de terrain** en vue d’améliorer la continuité pédagogique, force est de constater **la faiblesse de leur impact pédagogique.** Cet apparent paradoxe résulte du fait qu’en réalité travailler à l’amélioration de la continuité implique **la mise en œuvre d’une professionnalité spécifique, jusque-là peu développée.**

Les analyses assez remarquables qu'a été amenée à connaître la mission tant dans l'enseignement public de la part de certains experts pédagogiques que du réseau de l'enseignement catholique sous contrat, notamment à travers ses centres de formation, convergent pour mettre en **évidence la relative complexité des exigences sous-jacentes à cet objectif au regard des cultures professionnelles assez différentes entre enseignants du premier et du second degrés.**

En effet l'harmonisation des pratiques entre l'école et le collège passe par un travail sur les progressions disciplinaires, une bonne maîtrise de la construction et de l'évaluation des compétences du socle commun tout au long du cycle, l'harmonisation des pratiques de classe en matière de différenciation pédagogique et de construction de l'autonomie des élèves, notamment.

La mission considère donc, que si l'ambition est bien de franchir une étape en matière de continuité pédagogique, cela suppose de privilégier les actions qui visent la réduction des causes de discontinuité au niveau de l'enseignement, en **agissant sur la professionnalité des enseignants.** En créant les conditions d'une progression cohérente des apprentissages sur l'ensemble du cycle, on a des chances d'intervenir à la fois sur la réduction de la rupture école - collège et, de fait, sur la préparation des élèves des écoles aux conditions d'enseignement en 6^{ème}.

Travailler sur le champ de la professionnalité des enseignants suppose de proposer un modèle englobant « **formation - accompagnement** » **au plus près des besoins des équipes.**

Les préconisations qui suivent sont liées à ce parti pris et visent un double objectif : une bonne anticipation des contraintes d'organisation et un accompagnement de proximité territorialement cohérent.

1) Un pilotage qui doit s'attacher à anticiper des organisations dont le niveau de contrainte doit être maîtrisé et à reconnaître l'investissement des acteurs de terrain

- **L'organisation des services des enseignants**

Certaines contraintes relatives notamment à la difficulté de dégager des plages de travail communes entre PE et PLC peuvent être grandement surmontées moyennant une anticipation au niveau du pilotage quant à l'organisation des services, la mobilisation partielle des 108 heures hors présence devant élèves dans le premier degré, le positionnement d'une partie des IMP sur le cycle 3 notamment. Les interventions dans l'un et l'autre degré, réalisées en sus du service ordinaire, sont possibles dans l'état actuel de la réglementation. Au besoin, les enveloppes financières à dégager qui peuvent s'avérer opportunes pour certaines actions (exemple financement d'HSE pour permettre des interventions de PLC dans le premier degré du cycle 3) apparaissent relativement modestes au regard de l'effet levier possible.

- **La gestion des ressources humaines :**

Reconnaître et valoriser l'engagement des acteurs

Dans un souci de cohérence autant que d'efficacité, dès lors que la continuité pédagogique est considérée comme un levier essentiel d'amélioration de la performance scolaire et de réduction des inégalités scolaires, il importe que les politiques nationales et académiques de gestion des ressources

humaines intègrent cette dimension en apportant une attention particulière aux acteurs qui s'engagent et réussissent en la matière.

Le premier niveau d'attention devrait porter sur l'évaluation des personnels tant par les corps d'inspection que de la part des chefs d'établissement et sa prise en compte dans les déroulés de carrière. Au regard du chantier national relatif à « *la modernisation et la revalorisation de la carrière des personnels enseignants...* », dans le cadre du protocole des « parcours professionnels, carrières et rémunérations », la mission n'entend pas aller au-delà d'un rappel à la cohérence entre les différentes dimensions d'une politique nationale.

- **Un pilotage à partir d'une organisation territoriale de proximité cohérente**

Ainsi que le fait observer le chargé de mission second degré de l'académie de Poitiers :

*« La difficulté est la cohérence (ou son manque parfois) entre les **différents périmètres de pilotage**, qui ne coïncident que rarement : secteurs de collège, circonscriptions, réseaux d'établissements. Concernant le cycle de consolidation, le secteur de collège semble être l'unité fonctionnelle. Un regroupement de secteurs paraît ensuite souhaitable pour un travail plus riche à l'échelle d'un territoire plus conséquent, que ce soit un réseau lié à un lycée ou une circonscription ».*

Ajuster le contour des circonscriptions à celui des secteurs de collège – faire que les écoles d'un même secteur de recrutement appartiennent à une même circonscription – permettrait de mieux répondre à la logique du cycle en renforçant la continuité pédagogique des parcours des élèves et en facilitant la mise en œuvre des CEC et des conseils de cycle 3.

Dans le cadre des conventions ruralité, et pour faire dans la logique du rapport Duran²⁰ « *de la liaison école - collège le cadre naturel du travail à plus long terme de réorganisation du maillage scolaire avec le collège de territoire* », **réorganiser le réseau scolaire en favorisant par exemple des regroupements de proximité pour les élèves de cycle 1 et de cycle 2 et en créant un pôle cycle 3 à proximité du collège de secteur.**

- **Un pilotage spécifique du cycle 3**

La circulaire de rentrée 2016 (circulaire n° 2016-058 du 13 avril 2016) rappelle les enjeux du cycle 3 et invite explicitement les recteurs à la création d'un groupe d'appui au déploiement du cycle 3, groupe d'appui déjà en place dans certaines académies.

*« Cycle d'enseignement commun à l'école et au collège (CM1, CM2 et sixième), le **cycle 3** constitue, au sein de la nouvelle organisation de la scolarité obligatoire, un levier déterminant pour renforcer la cohérence éducative entre l'école et le collège et favoriser la continuité des apprentissages... La mise en œuvre des enseignements de ce cycle 3 exige une **coopération plus large et plus approfondie entre les enseignants des premier et second degrés**... Les conseils école - collège ont amorcé ce mouvement... Pour aller plus loin, dans les écoles élémentaires, à partir de la rentrée scolaire 2016, le conseil du cycle 3 accueillera des professeurs exerçant en classe de sixième dans le collège du secteur de recrutement ;*

²⁰ Rapport au Premier ministre sur la mise en œuvre des conventions ruralité, établi par Alain Duran, sénateur de l'Ariège, remis le 20 mai 2016.

récioproquement, des professeurs de ces écoles pourront participer aux conseils des classes de sixième du collège de leur secteur. Cet aménagement du fonctionnement des instances pédagogiques des écoles et des collèges, en favorisant les échanges de pratique inter degrés, permettra d'apporter une réponse efficace à l'enjeu qui réunit tous ces acteurs : anticiper et prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans leurs apprentissages pour faciliter la réussite de tous. Dans chaque académie, un groupe d'appui au déploiement du cycle 3 sera mis en place ».

2) Un accompagnement de proximité différencié selon des modalités nouvelles...

L'objectif consiste à aider les équipes à franchir une étape en matière de continuité pédagogique, en privilégiant les actions qui visent la réduction des causes de discontinuité au niveau de l'enseignement.

- **La formation - action, l'animation, l'accompagnement**

Impulser la création de pôles de formation - action²¹

Le modèle envisagé consisterait à l'échelon d'une « zone d'animation pédagogique » (terme générique infradépartemental susceptible de correspondre, à la discrétion des autorités académiques, soit à une circonscription du premier degré, soit au regroupement de plusieurs circonscriptions, soit à un bassin sous réserve que la ZAP soit cohérente au regard des secteurs de recrutement des collèges et du découpage des circonscriptions) à proposer un accompagnement de proximité, sur un site de référence.

À cet effet, au sein de ces ZAP, il s'agirait de mettre en place **une « formation - action » sur une classe dite de « continuité école collège »**, classe ayant à mettre en œuvre un projet privilégiant soit des échanges de services, soit des séquences d'enseignement conjointes PE / PLC au bénéfice des CM2 de secteur si possible dans les locaux du collège, voire des classes mixtes « CM2 - 6^{ème} » (cf. annexe 7 susmentionnée).

La démarche mobiliserait en accompagnement les corps d'inspection et les personnels de direction du collège et de l'école concernée. Ce dispositif aurait vocation à agir sur la professionnalité non seulement des enseignants mais également des personnels de direction et des inspecteurs. L'accompagnement devrait permettre une aide à la constitution d'outils et au répertoire de pratiques mutualisables au bénéfice des enseignants de l'ensemble de la ZAP, voire du département.

Établir un diagnostic préalable pour engager un accompagnement adapté

Le travail effectué par l'IFP de Lille, précédemment évoqué, ainsi que le bilan analytique réalisé par le chargé de mission second degré de l'académie de Poitiers (cf. annexe 9, note sur le dispositif académique de recensement et de valorisation des actions 2015-2016 en faveur du cycle 3 – académie de Poitiers) mettent en évidence une typologie d'actions qu'il est possible de classer en

²¹ Le terme de formation - action a été préféré à celui de recherche - action car il n'implique pas obligatoirement un engagement de l'ESPE, même si celui-ci est évidemment souhaitable et recherché. La notion de formation - action suppose en revanche un accompagnement fort des corps d'inspection qui aident à la formalisation et à la réflexion sur les objectifs, les modalités de mise en œuvre, les bénéfices, les éléments transférables du projet.

fonction d'objectifs intermédiaires, au regard d'un objectif cible visant des pratiques pédagogiques harmonisées (cf. palier 5 typologie IFP de Lille). À ces objectifs intermédiaires correspondent des paliers de professionnalité à mettre en œuvre collectivement.

L'intérêt de la démarche est de mettre en évidence la nécessité d'un diagnostic préalable (qui peut prendre la forme d'une auto évaluation) et d'un accompagnement différencié selon les éléments caractérisant la continuité école - collège au sein des réseaux²² concernés. Une telle démarche présente également l'avantage de ne pas stigmatiser les équipes au regard de la qualité de ce qui est engagé mais de les inscrire dans une dynamique de progrès.

Il en va de même quant à la professionnalité de l'accompagnement des personnels de direction et des corps d'inspections qui a vocation à se construire de manière graduée. À chaque palier, son accompagnement dont une forme de modélisation (construction d'outils et de module d'accompagnement) pourrait faciliter dans un deuxième temps une diffusion sur l'ensemble des réseaux.

Associer l'ESPE à la démarche, dans un objectif de mutualisation et de formation sur site

Il importe pour cela que les ESPE investissent plus qu'elles ne le font aujourd'hui le champ de la formation continue. Cela passe, selon les propos d'une autorité académique en charge des relations avec l'ESPE « *par des progrès dans la capacité à définir des référentiels, des objectifs et des modalités de formation tenant compte de l'expérience professionnelle des enseignants. Les ESPE doivent également dispenser des formations adossées à la recherche pour construire une professionnalité complexe et une adaptabilité aux diverses situations d'enseignement rencontrées* ».

Inscrire au PAF le principe d'une journée *a minima* par secteur de collège (ou intersecteurs pour les petits collèges) consacrée à la continuité pédagogique entre école et collège.

Privilégier des formations « sur-mesure » et une « démarche participative » : remontée des besoins, analyse partagée, élaboration d'objectifs précis, engagement des équipes dans une réalisation concrète sur laquelle les acteurs continueront de s'appuyer au-delà de la formation

Programmer un suivi et un accompagnement des équipes à partir d'un échéancier de la mise en œuvre des axes définis en formation.

Prendre appui sur des outils adaptés

Le développement des ENT, la mobilisation du réseau Viaéduc constituent autant de points d'appui au service d'une continuité efficace entre écoles et collèges.

- **L'évaluation des actions conduites**

La recherche d'une amélioration de la continuité pédagogique école - collège devra faire l'objet **d'une évaluation** qui, prenant appui sur le diagnostic préalable, gagnera à être adaptée au niveau local. In fine, quels que soient les dispositifs retenus localement, il convient de ne pas perdre de vue que les enjeux de la continuité école - collège se situent du côté de l'amélioration des performances

²² Réseau est ici entendu comme l'ensemble constitué par le collège et les écoles de son secteur de recrutement.

des élèves et de la réduction des inégalités scolaires. Cela passe par un renforcement de la professionnalité des équipes et de leur capacité à travailler ensemble. L'évaluation devra s'efforcer de prendre la mesure de ces progrès dans une perspective de régulation des actions.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Hélène', with a long horizontal stroke extending to the left.

Marie-Hélène LELOUP

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'P. Lussiana', with a long horizontal stroke extending to the right.

Pierre LUSSIANA

Annexes

Annexe 1 :	Lettres de saisine et de désignation	41
Annexe 2 :	Entretiens et sites visités	44
Annexe 3 :	SGEC : coordination dans un ensemble scolaire.....	46
Annexe 4 :	Les heures supplémentaires effectives.....	55
Annexe 5 :	HSE pour l’enseignement des langues dans le premier degré par des enseignants du second degré	60
Annexe 6 :	Circulaire DAF n° 0060 du 17 août 2015	62
Annexe 7 :	Un dispositif expérimental de classe mixte CM2 - 6 ^{ème}	66
Annexe 8 :	Les ressources technologiques et numériques.....	70
Annexe 9 :	Note sur le dispositif académique de recensement et de valorisation des actions 2015-2016 en faveur du cycle 3 (académie de Poitiers)	73

Lettres de saisine et de désignation



*Ministère de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche*

Le directeur du cabinet

Paris, le 22 FEV. 2016

A

Monsieur Jean-Yves DANIEL
Doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale

Monsieur Jean-Richard CYTERMANN
Chef du service de l'inspection générale de l'éducation nationale et de la recherche

OBJET : mission conjointe d'expertise sur la continuité pédagogique

Compte tenu de la mise en place à la fois des réseaux écoles-collèges en éducation prioritaire et du cycle trois, assurant le lien entre école primaire et la classe de 6^e en collège, je souhaite disposer de l'expertise des inspections générales sur les expérimentations contribuant à assurer une meilleure continuité pédagogique entre école et collège.

La ministre a inauguré en Ardèche, le 14 novembre 2014, la cité scolaire de Saint Cirgues en Montagne. Cet établissement regroupe sous un même toit l'école primaire et le collège de la Montagne ardéchoise ainsi que la bibliothèque municipale et une salle multi-activités, toutes deux ouvertes sur l'extérieur, hors temps scolaire.

Après deux années de fonctionnement, cette expérience, comme d'autres qui vous paraîtront pertinentes, pourrait être regardée tant sur les modalités pédagogiques qui ont été mises en place que sur les questions de financement entre collectivités ainsi que sur les modes de gouvernance (CA du collège/conseil d'école, conseil de cycle 3, projet de site...).

Une attention pourra être portée sur les « classes de cycles » expérimentales, les liaisons entre SEGPA et écoles, l'enseignement privé, sous l'angle du lien pédagogique entre premier et second degré.

Après une année de fonctionnement, les nouvelles modalités de mise en réseau des écoles et collèges de l'éducation prioritaire (réseaux expérimentateurs), tout comme les projets académiques concernant les « bilans de continuité » confiés à des enseignants du second degré, pourront également être analysés afin d'identifier les pratiques susceptibles d'être diffusées.

.../...

110 rue de Grenelle - 75337 Paris RP 07 - Téléphone : 01 55 55 10 10

Dans le cadre de la mission, je souhaite que les points suivants soient examinés :

- Expertise de la mise en place de circuits scolaires dans les territoires ruraux
- Point sur les différentes modalités d'échanges de services entre premier et second degré
- Identification des pistes permettant de lever les freins pédagogiques et organisationnels en vue d'améliorer la coordination entre premier et second degré.

Votre mission pourra déboucher sur l'élaboration d'un document méthodologique d'accompagnement en direction des secrétaires généraux d'académie, des personnels de direction et des inspecteurs de l'éducation nationale sur des pratiques juridiquement valides de services partagés entre écoles et collèges.

Je souhaiterais que les conclusions de votre mission puissent m'être transmises pour la fin du mois de mai 2016.



Bernard LEJEUNE



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Paris le 14 MARS 2016

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

Le chef du service

n° 16.067

Inspection générale
de l'éducation
nationale

Le doyen

n° 16.036

Affaire suivie par
Manuèle Richard
Téléphone
01 55 55 12 49
Fax
01 55 55 06 86
Mél.
manuele.richard
@education.gouv.fr

110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Note à l'attention de

Monsieur le directeur du cabinet
de la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche

Objet : Mission d'expertise sur la continuité pédagogique.

Références : Votre note en date du 22 février 2016.

Par note visée en référence, vous avez souhaité que l'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche effectuent une mission d'expertise sur les expérimentations contribuant à assurer une meilleure continuité pédagogique entre école et collège.

Nous avons l'honneur de vous faire connaître que nous avons désigné Mme Marie-Hélène Leloup, inspectrice générale de l'éducation nationale, et M. Pierre Lussiana, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, pour réaliser cette mission.



Jean-Yves DANIEL



Jean-Richard CYTERMANN

CPI : M. Loarer, doyen du groupe Enseignement primaire
Mme Leloup, groupe Enseignement primaire
M. Cuisinier, chef du groupe Ile-de-France
M. Lussiana, groupe Ile-de-France

Entretiens et sites visités

- **Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche**
 - Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)
 - cheffe du département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (DRDIE)
- **Responsables de structures ou de sites relevant du réseau de l'enseignement catholique**
 - Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC)
 - adjoint du secrétaire général en charge du département éducation
 - Direction diocésaine de l'enseignement catholique (DDEC) de Laval
 - directeur diocésain et adjoints (premier et second degré), principal de collège, conseiller et responsable formation
 - Cité scolaire (école - collège - lycée) de l'académie de Versailles
 - censeur (proviseur adjoint) et préfet des études (enseignante personne ressource, coordonnatrice des niveaux 6^{ème} et 5^{ème})
 - Institut de formation pédagogique de l'enseignement catholique Nord Pas-de-Calais de l'université catholique de Lille
 - responsable du pilotage des formations intra et inter établissements et formatrice
- **Responsables de services déconcentrés ou d'établissements scolaires en académie**
 - Académie de Bordeaux
 - Zone d'animation pédagogique sud-Gironde : DASEN et IEN de la circonscription, IA-IPR, équipes de direction des collèges de la zone
 - Académie de Créteil
 - DAASEN et IEN en charge de l'éducation prioritaire du département de la Seine-Saint-Denis (projet classe mixte CM2 - 6^{ème})
 - Réseau REP Lucie Aubrac de Villetaneuse (Seine-Saint-Denis) : co-pilotes et coordonnateur du réseau, équipes enseignantes du premier et second degrés, directeurs des écoles du réseau
 - Académie de Grenoble
 - Visites de deux sites (écoles - collège) en zone rurale : DASEN, IEN de circonscription, équipes de direction des collèges, directeurs des écoles, équipes enseignantes des écoles et collèges concernés, élus, directrice de l'éducation du conseil départemental

- Académie de Poitiers
 - chargé de mission second degré auprès du DASEN de Charente-Maritime
- Académie de Reims
 - Réseau REP+ Joliot Curie de Reims : co-pilotes (chef d'établissement, IEN et IA-IPR référent), coordonnateur du réseau, équipes enseignantes du collège et directeurs des écoles du réseau
- Académie de Versailles
 - Circonscription de Clichy-la-Garenne, département des Hauts-de-Seine : IEN, conseiller pédagogique, équipe de direction du collège Van Gogh, conseiller pour le numérique du bassin (ENT)
- **Représentants d'organisations syndicales des inspecteurs de l'éducation nationale et des chefs d'établissement**
 - secrétaire général du SIEN et secrétaire général adjoint information et orientation
 - secrétaire général du SNPI-FSU
 - secrétaire général adjoint et membre de la commission nationale « éducation et pédagogie » du SNPDEN

Statut du chef d'établissement du premier degré Statut du chef d'établissement du second degré



SGEC/2012/931

21/09/2012

**Texte adopté par le Comité national de l'enseignement catholique du 3 juillet 2012
et promulgué par la commission permanente du 21 septembre 2012**

1- Exposé des motifs

En novembre 1997, au nom du Comité national de l'enseignement catholique, la commission permanente a publié les « *éléments à prendre en compte dans la rédaction d'un protocole de coordination entre les chefs d'établissement d'un ensemble scolaire* ». Cette publication arrivait une année après la nouvelle version du « *Statut du chef d'établissement du second degré de l'enseignement catholique* » (15 novembre 1996) et suivait de peu la promulgation par le CNEC de la « *mission du chef d'établissement du premier degré de l'enseignement catholique sous contrat avec l'État* » du 11 octobre 1997.

Après la promulgation du « *statut du chef d'établissement du 1^{er} degré* » par le CNEC le 27 octobre 2001, un nouveau texte intitulé « *éléments constitutifs d'un protocole de coordination entre chefs d'établissement d'un ensemble scolaire* » est adopté par le Comité national de l'enseignement catholique le 15 mars 2003. C'est ce texte qui, aujourd'hui, est en vigueur.

Poursuivant sa démarche de reconnaissance des responsabilités et de la mission des chefs d'établissement du premier degré, le Comité National de l'Enseignement Catholique adopte, le 1^{er} avril 2006 un nouveau « *statut du chef d'établissement du premier degré* ». Ce texte est modifié le 19 mars 2010 afin d'en harmoniser l'architecture et l'écriture avec le « *statut du chef d'établissement du second degré* ». L'adoption de ce nouveau statut du chef d'établissement du premier degré rend caducs les textes précédents élaborés dans un autre contexte.

Les statuts des chefs d'établissement du premier et du second degrés prévoient, en leurs articles 2.11 :

« Dans le cadre d'un ensemble scolaire, les fonctions de chaque chef d'établissement s'exercent selon un protocole de coordination établi à l'initiative de l'autorité de tutelle, en lien avec les parties prenantes. Le président de l'organisme de gestion en prend connaissance et le vise. Ce protocole désigne le chef

d'établissement coordinateur et fixe les modalités d'exercice de la coordination. Il est annexé par avenant au contrat de travail des chefs d'établissement concernés. Les conséquences sur la rémunération sont inscrites dans le contrat de travail. »

Le présent texte a pour objet de préciser les principes et les modalités de la coordination dans un ensemble scolaire.

2- Définitions :

2.1- L'ensemble scolaire :

Un ensemble scolaire est constitué par le regroupement de plusieurs établissements du premier et/ou du second degrés 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.

Les établissements constituant un ensemble scolaire sont définis par les articles 0.2 des statuts des chefs d'établissement du premier et du second degrés :

« Un établissement catholique du premier degré (du second degré dans le statut du chef d'établissement du second degré) est un établissement :

– ouvert librement en vertu des textes législatifs et réglementaires relatifs aux établissements privés du premier degré (du second degré dans le statut du chef d'établissement du second degré) ; il dispense un enseignement selon une visée éducative et pédagogique liée à son caractère propre ; dans le cas où il a signé un contrat avec l'État, il en respecte les engagements ;

– reconnu comme catholique par l'évêque du lieu quelle que soit sa tutelle ;

– poursuivant, dans le respect de la liberté de conscience de chacun, les fins définies par la Déclaration conciliaire du 28 octobre 1965, les Déclarations de la Congrégation romaine pour l'éducation catholique et celles de la Conférence des évêques de France ;

– respectant le Statut de l'Enseignement Catholique promulgué par la Conférence des Evêques de France, le 14 mai 1992, complété, amendé et promulgué par le Conseil Permanent de la Conférence épiscopale le 11 mars 1996, modifié par le Comité National de l'Enseignement Catholique le 23 octobre 1999 et approuvé par les Evêques de France. »

Lorsque, pour des raisons historiques, les divers établissements d'un même ensemble scolaire relèvent de tutelles distinctes, la rédaction d'un protocole de coordination des chefs d'établissement de cet ensemble scolaire doit être précédée de la rédaction d'une convention entre les autorités de tutelles concernées.

Cette convention prévoit notamment :

- Les modalités du processus d'harmonisation des projets éducatifs,
- Les conditions de choix du chef d'établissement coordinateur,

- Les modalités d'exercice de la tutelle.

De même, si, temporairement, et dans l'attente de la constitution d'un seul OGEC, ces établissements sont gérés par des OGEC distincts, la rédaction d'un protocole de coordination des chefs d'établissement de cet ensemble scolaire doit être accompagnée de la rédaction d'une convention liant les OGEC entre eux.

Ne constituent donc pas un ensemble scolaire :

- Des établissements distincts, dirigés par un même chef d'établissement, mais dont les projets éducatifs sont distincts,
- Des établissements distincts, regroupés, pour des raisons de gestion, dans un seul et même OGEC mais dont les projets éducatifs sont distincts et dont la ou les tutelles n'ont pas souhaité qu'ils constituent un ensemble scolaire,
- Des établissements regroupés au sein d'un réseau de coopération, tant financière que pédagogique.

2.2- La coordination dans un ensemble scolaire

La coordination dans un ensemble scolaire est la coordination de la mission et des responsabilités des chefs d'établissement des établissements constituant cet ensemble scolaire.

Ces chefs d'établissement sont nommés, par une autorité de tutelle, conformément aux articles 3.2 des statuts des chefs d'établissement du premier et du second degrés :

« Mission, nomination, contrat

3.2.1. « Dans le respect des textes réglementaires et conventionnels et en tenant compte du canon 803, l'autorité de tutelle compétente, ayant entendu le conseil de tutelle compétent et recherché l'avis favorable de l'organisme de gestion, délivre au chef d'établissement une lettre de mission qui le nomme en lui précisant les orientations qu'il lui est demandé de mettre en œuvre »²³ ainsi que les modalités d'accompagnement et d'évaluation.

S'il s'agit d'une tutelle congréganiste, une étroite concertation aura lieu au préalable avec le Directeur Diocésain.

3.2.2 - La nomination par l'autorité de tutelle compétente entraîne la signature d'un contrat de travail, en qualité de cadre, entre l'organisme de gestion et l'intéressé. »

Ne relèvent donc pas d'une coordination des unités pédagogiques distinctes, dirigées par des directeurs adjoints, directeurs académiques, n'ayant pas reçu mission d'une autorité de tutelle. Ces situations relèvent de l'organisation interne d'un établissement.

²³ Statut de l'enseignement catholique – article 23.

3- Principes

La coordination des chefs d'établissement d'un ensemble scolaire doit permettre la mise en œuvre du projet éducatif commun à l'ensemble scolaire visant, notamment, à construire une cohérence éducative, tout en respectant les responsabilités de chacun des chefs d'établissement, définies dans chacun des statuts des chefs d'établissement du premier et du second degré, ainsi que le dynamisme et les spécificités de chacun des établissements dont s'enrichit l'ensemble scolaire.

La décision de constituer un ensemble scolaire et de nommer le chef d'établissement coordonnateur relève de la responsabilité de la tutelle. C'est également à elle que revient la responsabilité de susciter l'élaboration d'un protocole de coordination entre les chefs d'établissement de l'ensemble scolaire.

Les chefs d'établissement mettent en œuvre ce protocole de coordination dans un souci de collégialité et de recherche de décisions communes.

Le protocole de coordination est signé par les chefs d'établissement de l'ensemble scolaire et l'autorité de tutelle. Le président de l'OGEC en prend connaissance et le vise.

Dispositions d'application

- Le présent texte adopté par le Comité National de l'Enseignement Catholique du 3 juillet 2012 et promulgué par la Commission Permanente du 21 septembre 2012 entre en application au 1^{er} septembre 2012.
- Dans les ensembles scolaires dépourvus de protocole de coordination, la rédaction d'un protocole, conforme au présent texte, doit être engagée, à l'initiative de la tutelle dès la rentrée de septembre 2012. La signature de ce protocole doit intervenir avant le 30 juin 2013.
- Dans les ensembles scolaires fonctionnant sur la base d'un texte relatif à la coordination, la rédaction d'un protocole, conforme au présent texte, peut être engagée à tout moment à l'initiative de la tutelle ou des chefs d'établissement concernés.
- En tout état de cause, tous les textes en vigueur dans les ensembles scolaires, relatifs à la coordination, sont caducs dès le départ de l'un des chefs d'établissement concernés. La rédaction d'un protocole, conforme au présent texte est, alors, requise.

4- Protocole de coordination type

Protocole de coordination entre les chefs d'établissement de l'ensemble scolaire (nom) – (ville – code postal)
--

PREAMBULE

Chaque chef d'établissement exerce sa mission selon la lettre de mission qu'il a reçue de l'autorité de Tutelle et en conformité avec le statut du chef d'établissement du 1^{er} degré ou celui du 2nd degré.

Les responsabilités de chacun sont intransférables. L'existence d'un ensemble scolaire crée des domaines qui se superposent et qui nécessitent de ce fait une responsabilité partagée.

Le présent protocole a pour but d'expliciter ce mode de partage tout en assurant à chacun le plein exercice de sa responsabilité. Chacun des chefs d'établissement s'engage à respecter le mode de fonctionnement de la responsabilité partagée tel que défini au présent protocole.

ENSEMBLE SCOLAIRE

L'ensemble scolaire comprend (nombre) établissements dirigés respectivement par les chefs d'établissement académiques suivants :

--Mme, Melle, M (nom, prénom), Chef d'établissement

(dénomination de l'établissement)

--Mme, Melle, M (nom, prénom), Chef d'établissement

(dénomination de l'établissement)

--Mme, Melle, M (nom, prénom), Chef d'établissement

(dénomination de l'établissement)

(etc...)

entre lesquels il convient d'acter d'une coordination et d'en définir les conditions de fonctionnement à l'aide du présent protocole.

L'autorité de Tutelle, représentée par Mme, Melle, M----- après en avoir informé les chefs d'établissement intéressés, ainsi que le Président d'Ogec

nomme Mme, Melle, M -----Chef d'établissement Coordonnateur de l'ensemble scolaire (dénomination)

Article 1 Conseil des chefs d'établissement

Il est institué un conseil des chefs d'établissement, garant de l'esprit des fondateurs, de l'unité de l'ensemble scolaire et de ses projets en cohérence avec les projets propres à chaque établissement.

L'existence de structures concernant l'ensemble scolaire (conseil d'établissement, conseil pastoral, ...), présidées par le chef d'établissement coordonnateur, – chaque autre chef d'établissement en étant membre de droit – n'exclut pas l'existence de structures propres à chaque établissement, présidées alors par le chef d'établissement concerné.

Le conseil des chefs d'établissement, composé des seuls chefs d'établissement, se réunit sous la responsabilité du chef d'établissement coordonnateur.

Article 2 Modalités de fonctionnement

Le conseil des chefs d'établissement fixe lui-même la fréquence de ses réunions. Elles doivent être régulières et au minimum, bimensuelles.

Un cahier de comptes rendus est mis en place. Le compte rendu de chaque séance permettra de fixer les orientations retenues. Ce cahier de comptes rendus est consultable par les chefs d'établissement et l'autorité de tutelle.

En cas de désaccord entre les chefs d'établissement, la décision revient au chef d'établissement coordonnateur ; on portera alors précisément le point de vue de chacun sur le compte rendu.

En cas d'urgence, le chef d'établissement coordonnateur peut être conduit à prendre des décisions sans avoir pu consulter ses collègues ; dans ce cas, il les informera le plus tôt possible et cela sera nécessairement évoqué lors de la réunion suivante.

En cas d'indisponibilité du chef d'établissement coordonnateur pour une durée inférieure à 1 mois, le conseil des chefs d'établissement définit les modalités d'organisation.

Article 3 Objet de la concertation

Au cours des réunions du conseil des chefs d'établissement, il est procédé à une information générale mutuelle de l'activité de chacun des établissements.

L'ensemble des points ci-dessous font notamment l'objet d'une concertation régulière.

3.1 La pastorale

En liaison avec l'autorité de Tutelle, en lien avec le (ou les) prêtre(s) référent(s) et le (ou les) adjoints et/ou animateur(s) en pastorale :

- la vitalité du projet pastoral qui peut être décliné de manière spécifique dans chaque établissement, en tenant compte de l'âge des élèves,
- toute initiative visant notamment à l'organisation de temps communs,
- le calendrier et l'organisation de la préparation aux sacrements et des célébrations, dans le respect des orientations diocésaines et en concertation avec la paroisse,

3.2 La pédagogie

En lien avec les textes de l'éducation nationale et les orientations de l'enseignement catholique :

- toute réflexion prospective sur, la place et le devenir de l'ensemble scolaire, son implication en réseau sur un territoire
- toute modification de structure pédagogique au sein de l'ensemble scolaire
- l'organisation de journées pédagogiques ou de formations communes
- la mise en œuvre des projets pédagogiques
- la fidélisation des élèves lors du passage entre les différents niveaux d'enseignement (CM2 / 6^{ème}, 3^{ème} / lycée, lycée / post-bac)

3.3 La vie scolaire

Dans un souci de cohérence de la vie quotidienne :

- Les orientations générales du ou de(s) règlement(s) intérieur(s) scolaire(s) ;
- La planification de certains fonctionnements : horaires de classes, récréations, utilisation de locaux communs, restauration, hébergement, études, garderies, organisation des entrées et sorties des élèves ... ;
- Le calendrier de l'année scolaire, le début des cours, les sorties des élèves, les ponts éventuels... ;
- La coordination des inscriptions (famille avec plusieurs enfants sur plusieurs établissements) ;

3.4 Les relations avec les différentes associations internes à l'ensemble scolaire

- Les relations avec les associations communes à l'ensemble scolaire sont définies en concertation.
- Les liens propres à chaque établissement sont portés à la connaissance du conseil des chefs d'établissement.

3.5 La gestion matérielle et financière

- Après concertation avec les chefs d'établissement, et à partir de leurs propositions, le chef d'établissement coordonnateur a la responsabilité de la préparation et de la présentation du budget global de fonctionnement et d'investissement devant le conseil d'administration de l'OGEC. Il est également responsable du suivi et de l'exécution du dit budget, de l'organisation des travaux et de l'entretien, des contrats de maintenance et de prestations de services
- Dans le cadre du budget global de fonctionnement de l'ensemble scolaire, chaque chef d'établissement dispose d'une ligne budgétaire pour le budget de fonctionnement de son établissement, le mode d'engagement de cette ligne budgétaire fera l'objet d'une procédure particulière, eu égard aux règles en vigueur dans l'ensemble scolaire.

3.6 La gestion du personnel

- Les instances représentatives du personnel (Comité d'entreprise, Délégation Unique, Délégués du personnel, CHSCT ...) sont présidées par le chef d'établissement coordonnateur par délégation du président d'OGEC. Les thèmes ou questions traités font l'objet d'une réflexion commune en conseil des chefs d'établissement.

Chaque fois que possible, les autres chefs d'établissement sont invités.

- Le règlement intérieur des personnels est établi ou révisé sous la responsabilité du chef d'établissement coordonnateur ; il fait l'objet d'une réflexion commune en conseil des chefs d'établissement.
- Les contrats de travail du personnel commun aux établissements sont cosignés par le président d'OGEC, le chef d'établissement coordonnateur et le chef d'établissement de l'établissement où il effectue la majorité de son temps de travail, Le choix de la personne embauchée appartient au

chef d'établissement de l'établissement où il effectue la majorité de son temps de travail après concertation en conseil des chefs d'établissement. Le contrat précise sous l'autorité de quel chef d'établissement la personne travaille. Dans le cas où le temps de travail est identique dans les différents établissements concernés, le choix de la personne embauchée appartient au chef d'établissement coordonnateur après concertation en conseil des chefs d'établissement.

- La gestion des personnels communs, la détermination des congés et des repos ARTT de l'ensemble du personnel sont de la responsabilité du chef d'établissement coordonnateur après réflexion commune en conseil des chefs d'établissement.
- Les contrats de travail du personnel spécifique à un établissement sont cosignés par le président d'OGEC, par le chef d'établissement de l'établissement concerné et le chef d'établissement coordonnateur. Le contrat précise que la personne travaille sous l'autorité du chef d'établissement de cet établissement. Le choix de la personne embauchée appartient au chef d'établissement de l'établissement concerné après concertation en conseil des chefs d'établissement.
- Les Entretiens Annuels d'Activité et de Développement sont réalisés par le chef d'établissement qui exerce l'autorité ou par celui à qui il en donne délégation.
- Toute sanction envisagée vis-à-vis d'un membre du personnel fait d'abord l'objet d'une concertation en conseil des chefs d'établissement ; elle est ensuite prise dans les règles correspondant à l'établissement et conformes à la législation.

Article 4 : Indisponibilité du chef d'établissement coordonnateur

En cas d'indisponibilité du chef d'établissement coordonnateur, pour des raisons graves et pour une durée supérieure à un mois, l'autorité de Tutelle désigne par un écrit celui des chefs d'établissement qui assurera la coordination, le présent protocole étant alors applicable sous la responsabilité du suppléant désigné par l'autorité de tutelle.

Article 5 : litiges

En cas de conflit lié à l'application du présent protocole, étant entendu que les chefs d'établissement se sont efforcés de trouver un terrain d'entente dans le cadre du conseil des chefs d'établissement, l'autorité de tutelle arbitrera.

Après avoir pris connaissance des différents éléments et rencontré les membres du conseil des chefs d'établissement, elle formulera sa position par un écrit qui prendra place dans le cahier des comptes rendus et s'imposera.

Article 6 : durée

Ce protocole est établi pour une période indéterminée. Il sera révisable à l'initiative de l'autorité de Tutelle ou de l'ensemble des chefs d'établissement de l'ensemble scolaire. Il sera alors réécrit avec l'accord de toutes les parties. Il est inévitablement remis en cause par le départ ou l'arrivée de l'un des chefs d'établissement.

Ce protocole est relu au moins chaque année en Conseil des chefs d'établissement.

Ce protocole est annexé au contrat de travail de chaque chef d'établissement de l'ensemble scolaire.

Fait à.....Le.....

Le Chef d'établissement de (Nom de l'établissement)

Le Chef d'établissement de (Nom de l'établissement)

Le Chef d'établissement de (Nom de l'établissement)

Le Représentant de l'autorité de Tutelle

Visa du président d'OGEC

Les heures supplémentaires effectives – HSE

Décret n° 50-1253 du 6 octobre 1950 modifié

Périodicité du versement : versement après service fait (code 0) Code mouvement : 22 non permanent

1.1- Caractéristiques

Le décret n° 50-1253 du 6 octobre 1950 modifié fixe le régime général de rétribution des enseignants du second degré dont les services hebdomadaires excèdent les maxima de services réglementaires et prévoit la rétribution des tâches de surveillance exercées par certaines catégories d'enseignants ainsi que par les maîtres d'internat et surveillants d'externats (MI/SE).

La circulaire du 17 novembre 1950 relative à la rémunération des heures supplémentaires pour le personnel enseignant et de surveillance vient préciser les dispositions du décret précité en définissant d'une part la notion de service supplémentaire et en établissant d'autre part la distinction entre les heures supplémentaires effectives (HSE) et les heures supplémentaires année (HSA²⁴)

Un enseignant effectue un service supplémentaire lorsqu'au cours d'une semaine, le nombre d'heures effectuées est supérieur à celui dont sont redevables les enseignants de son corps.

Lorsque ce dépassement est dû à une cause passagère telle que l'absence d'un collègue, le fonctionnaire effectue une suppléance ou des heures supplémentaires effectives (HSE). Dans ce cas, il est aisé de déterminer exactement la partie du service constituant un service supplémentaire, cette partie n'entrant pas dans le service habituel du professeur ou du MI/SE. Les suppléances sont ainsi payées à l'heure (HSE).

1.2- Personnels éligibles

Sont éligibles aux HSE les personnels enseignants des établissements d'enseignement du second degré :

- professeurs agrégés, certifiés, d'éducation physique et sportive et de lycée professionnels ;
- professeurs des écoles et instituteurs dès lors qu'ils assurent l'intégralité de leur service dans des classes des établissements d'enseignement du second degré ;

Ces enseignants sont éligibles aux HSE dès lors qu'ils exercent à temps complet. Néanmoins, en application de l'article 3 bis du décret n° 82-624 du 20 juillet 1982 modifié relatif à l'exercice des fonctions à temps partiel, "les personnels enseignants titulaires du second degré autorisés à travailler à temps partiel perçoivent des heures supplémentaires dans les conditions prévues par le décret n° 50-1253 du 6 octobre 1950 **lorsqu'ils effectuent exceptionnellement à leur demande, pour une période inférieure à la durée de l'année scolaire, des remplacements au-delà de la quotité de service à temps partiel qui leur est impartie**".

²⁴ Cf. fiche HSA.

- professeurs contractuels et recrutés en application du décret n° 81-535 du 12 mai 1981 ;

Ces agents ne peuvent bénéficier d'HSE que lorsqu'ils exercent à temps complet.

- maîtres contractuels ou agréés de l'enseignement privé sous contrat

Pour ces derniers, **il s'agit de considérer les heures de service d'enseignement effectuées au-delà des obligations de service stipulées dans le contrat** (article R. 914-85 du code de l'éducation modifié par l'article 4 du décret n° 2009-81 du 21 janvier 2009 relatif à la rémunération de certains services accomplis par diverses catégories de personnels de l'éducation nationale).

1.3- La codification

Plusieurs codes indemnité ont été créés pour notifier les HSE sur le dossier financier afin :

- de distinguer et suivre budgétairement les différents dispositifs pédagogiques pouvant donner lieu à des heures supplémentaires
- d'imputer la dépense liée aux heures supplémentaires sur un programme spécifique et/ou une action dédiée, indépendamment de l'imputation budgétaire de la rémunération principale de l'enseignant bénéficiaire.

Code	Libellé	Imputation budgétaire
0215	Heure supplémentaire effective (HSE)- enseignement hors suppléances	0141 ** B8 (enseignement public) 0139 ** B8 (enseignement privé)
0216	Heure supplémentaire effective (HSE) - surveillance hors suppléances	0230 ** B8 (enseignement public)
0497	Heure supplémentaire effective (HSE) - enseignement suppléances	0141 ** B8 (enseignement public) 0139 ** B8 (enseignement privé)
0498	Heure supplémentaire effective (HSE) - surveillance suppléances	0230 ** B8 (enseignement public)
0532	Heure supplémentaire effective (HSE) - hors suppléances mission de lutte contre le décrochage scolaire	0141 ** B8 (enseignement public)
0533	Heure supplémentaire effective (HSE) - suppléances mission de lutte contre le décrochage scolaire	0141 ** B8 (enseignement public)
1195	Heure supplémentaire effective (HSE) - enseignement de langue vivante dans le 1er degré par des enseignants du second degré)	0140 ** B8 (enseignement public)
1300	Heure supplémentaire actions pédagogiques FAI	0141 ** B8 (enseignement public) 0139 ** B8 (enseignement privé)
1301	Heure supplémentaire actions pédagogiques ZEP	0141 ** B8 (enseignement public) 0139 ** B8 (enseignement privé)

1402	Heure supplémentaire effective (HSE) - accompagnement éducatif 2nd degré public	0230 10 B8 (enseignement public)
Code	Libellé	Imputation budgétaire
1403	Heure supplémentaire effective (HSE) - Enseignement privé accompagnement éducatif 2nd degré	0139 ** B8 (enseignement privé)
1717	Heure supplémentaire - dispositif réussite scolaire au lycée	0141 15 B8 (enseignement public)
1718	Heure supplémentaire effective (HSE)- dispositif "anglais renforcé au collège"	0230 10 B8 (enseignement public) 0139 20 B8 (enseignement privé)
1719	Heure supplémentaire effective (HSE)- dispositif "anglais renforcé au lycée"	0141 15 B8 (enseignement public) 0139 25 B8 (enseignement privé)
1721	Heure supplémentaire effective (HSE) - dispositif "accompagnement personnalisé au lycée"	0141 ** B8 (enseignement public) 0139 ** B8 (enseignement privé)
1722	Heure supplémentaire effective (HSE) - dispositif "stage de remise à niveau / stage passerelle"	0141 ** B8 (enseignement public) 0139 ** B8 (enseignement privé)

Taux de paiement

L'heure supplémentaire effective d'enseignement est rétribuée à raison d'un trente-sixième de l'heure supplémentaire-année d'enseignement²⁵.

Depuis le 1^{er} janvier 2008²⁶, et afin de combler l'écart existant avec le taux applicable aux heures supplémentaires versées dans le secteur privé, ce taux est majoré de 25 % (article 5 du décret n° 50-1253).

Le taux des heures supplémentaires d'enseignement assurées par les professeurs autres que les professeurs de chaires supérieures des établissements classiques, modernes et techniques, donnant tout leur enseignement dans les classes préparatoires aux grandes écoles, est calculé sur la base du traitement du professeur agrégé et du maximum de service réglementaire les concernant.

Modalités de mise en paiement

Les HSE sont saisies et **validées dans ASIE** par le chef d'établissement, qui ainsi constate le service fait de l'enseignant. Le taux de paiement est déduit automatiquement en fonction du grade et de l'ORS de l'agent.

NB : il appartient au chef d'établissement à l'issue de la validation des heures, d'imprimer, de signer et d'archiver l'état de service fait. Cet état est conservé dans l'établissement et doit être produit au comptable lorsque ce dernier fait jouer son droit d'évocation.

²⁵ Cf. fiche HSA.

²⁶ Décret n° 2008-199 du 27 février 2008 relatif à la rémunération des heures supplémentaires de certains fonctionnaires.

Une fois l'étape de validation effectuée, un traitement automatique permet l'intégration de ces heures dans le dossier financier de l'agent. Les mouvements indemnitaires, de type 22 mensuel non permanent, sont ensuite générés automatiquement pour être intégrés au fichier paye mensuel notifié au comptable pour paiement.

1.4- Règles de gestion

Plusieurs contrôles d'éligibilité, accompagnés d'automatismes, sont implémentés dans les systèmes d'information.

Sont ainsi paramétrés des contrôles sur les grades des enseignants ainsi que sur leur obligation de service respective, permettant de déduire automatiquement le taux de paiement de l'HSE, en fonction du profil de l'enseignant.

Des contrôles sont également implémentés sur les modalités d'affectation des agents, et plus particulièrement sur la fonction.

Fonction Codes IR	ALB	CTR	ENS	FIJ	FCP	SUR
0215	+	+	+		+	
0216						+
0497	+	+	+		+	
0498						+
0532		+	+	+		
0533		+	+	+		
1195			+			
1300		+	+	+		
1301		+	+	+		
1402	+	+	+	+		
1403	+		+			
1717	+	+	+	+	+	
1718	+	+	+	+	+	
1719	+	+	+	+	+	
1721	+	+	+		+	
1722	+	+	+	+	+	

S'agissant des fonctions ENS et FIJ, un contrôle supplémentaire joue sur la nature du support d'affectation. Les enseignants stagiaires n'ont pas, a priori, vocation à effectuer des heures supplémentaires, mais sont réglementairement éligibles. Les natures de support PSTG et FSTG sont donc autorisées pour le versement des HSE.

Règles de retenue et de proratisation

Il n'y a pas lieu d'opérer de retenue puisque ces indemnités horaires ne sont versées qu'après service fait.

Il est rappelé que **les agents à temps partiel ne peuvent se voir confier des HSE que lorsqu'ils effectuent exceptionnellement, à leur demande et pour une période inférieure à la durée de l'année scolaire, des remplacements au-delà de la quotité de service à temps partiel qui leur est impartie.**

Pièces justificatives - génération de l'indemnité

1.4.1- Ces heures font l'objet d'un accord de simplification de la justification de la dépense conclu avec la DGFIP.

1.4.2- Générées à partir de la saisie dans ASIE effectuée par les chefs d'établissement, il appartient à ces derniers de faire signer aux et d'archiver les bordereaux issus de l'application sur lesquels figurent ces heures. Ces pièces doivent être produites au comptable lorsque ce dernier fait jouer son droit d'évocation.

1.4.3- Un listing collectif spécifique est ensuite généré lors de la confection du fichier GEST et est transmis au service liaison - rémunérations. Ce listing comporte les mentions suivantes :

- le numéro complet d'identification de l'agent (n° d'INSEE, clef, n° de dossier ou de prise en charge),
- le nom et prénom de l'agent,
- le grade de l'agent,
- l'établissement d'affectation de l'agent et la discipline du poste,
- l'obligation réglementaire de service,
- le code-taux de paiement et le nombre d'heures supplémentaires à payer,
- le mois et l'année durant lesquels les heures supplémentaires ont été effectuées,
- la date d'effet,

HSE pour l'enseignement des langues dans le premier degré par des enseignants du second degré




 Indemnités enseignants et assimilés
  <http://idaf.plelade.education.fr/fichiers/pageframe.htm?fichierId=703>

[Retour au sommaire](#)

Heures supplémentaires effectives d'enseignement effectuées par des personnels enseignants du second degré dans le premier degré pour l'enseignement des langues vivantes

Décret Code
50-1253 5195

LIBELLE COURT	HSE LV
LIBELLE LONG	HSE D'ENSEIGNEMENT LANGUES VIVANTES DANS 1ER D (ENSEIGNANTS 2D D)
IMPUTATION BUDGETAIRE	P 0140 compte PCE 641252 (B6)
PERIODICITE DU VERSEMENT	APRES SERVICE FAIT (code 0)
CODE MOUVEMENT	22 PERMANENT
MODE DE SAISIE	SAISIE ETABLISSEMENT (CODE G : module ASIE)

Caractéristiques

Dans le cadre de la mise en oeuvre de la LOLF, l'ensemble des dépenses au titre de l'enseignement scolaire public du premier degré relève du programme 0140, notamment les heures supplémentaires effectives d'enseignement effectuées par des personnels enseignants du second degré dans le premier degré pour l'enseignement des langues vivantes.

Compte tenu du nombre important d'enseignants du 2d degré intervenant au titre de l'action précitée, un code "indemnité" spécifique (5195) a été créé pour la mise en paiement de ces heures supplémentaires effectives d'enseignement, afin de permettre une correcte imputation de la dépense et d'éviter une seconde prise en charge financière.

Remarque

Ce code n'est utile que pour l'enseignement public.
En effet, dans l'enseignement public, les heures de langues vivantes devant consommer les crédits pédagogiques du Programme premier degré tout en étant versée à des enseignants du Programme second degré, la création de cette indemnité était obligatoire. En revanche, elle n'a pas lieu d'être utilisée dans l'enseignement privé, celui-ci ne faisant l'objet que d'un seul programme.
Par conséquent, pour rémunérer les enseignants du second degré privé qui effectuent des heures de langues vivantes dans le premier degré privé, l'utilisation du code 4215 est suffisante, code motif 01.

Par décret n° 2007-1430 du 4 octobre 2007, les heures supplémentaires versées aux enseignants du second degré bénéficient d'une défiscalisation et d'une exonération de cotisations sociales à compter du 1er octobre 2007. Il convient donc d'utiliser le code indemnité 5195 afin que les enseignants bénéficient de cette exonération. L'ancien code indemnité 1195 est réservé à des régularisations antérieures au 1er octobre 2007 n'ouvrant pas droit à l'exonération.

Taux de paiement

Les taux des heures supplémentaires varient en fonction du grade et de l'obligation réglementaire de service des enseignants.

A compter du 1er septembre 1998 (cf. décret n° 98-681 du 30/07/1998), l'heure supplémentaire effective d'enseignement est rétribuée à raison d'un trente-sixième de l'heure supplémentaire-année d'enseignement, le taux ainsi déterminé étant majoré de 25% (cf. décret n° 2008-199 du 27 février 2008 relatif à la majoration des heures supplémentaires). Les modalités de calcul sont les suivantes :

$$1 \text{ HSE} = \frac{\text{traitement moyen annuel brut}}{\text{maxima de service}} \times \frac{9}{13} / 36 + 25 \%$$

[Voir les montants](#)

Règles de gestion liées à EPP

- Contrôle automatique effectué selon les fonctions : ALB, CTR, ENS et FCP
- Contrôle automatique effectué sur les grades des personnels enseignants.
- Contrôle sur les natures de support pour exclure les stagiaires IUFM qui ne peuvent pas prétendre au versement d'heures supplémentaires dans la mesure où les dispositions du décret n° 50-1253 du 6 octobre 1950 s'appliquent uniquement aux personnels enseignants qui dépassent les maxima de services réglementaires fixés par les décrets n° 50-581 à 50-583 du 25 mai 1950
- Contrôle à effectuer selon enveloppe limitative HSE.
- Contrôle manuel à effectuer par le gestionnaire sur l'exclusion du versement d'HSE de langues vivantes aux agents logés par nécessité absolue de service.

Les HSE de langues vivantes sont liquidées au titre de chaque mois concerné.

Règles de retenue

Il n'y a pas lieu d'opérer de retenue puisque cette indemnité horaire pouvant être individualisée dans le service hebdomadaire de l'agent, n'est versée qu'après service fait.

Règles de proratisation

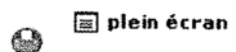
Il n'y a pas lieu de proratiser cette indemnité horaire.

Pièces justificatives

Génération de l'indemnité

Indication sur le listing des pièces justificatives des renseignements suivants :

- numéro complet d'identification de l'agent (n° d'INSEE, clef, n° de dossier ou de prise en charge)
- nom et prénom de l'agent
- grade de l'agent
- l'établissement d'affectation de l'agent
- la discipline du poste
- l'obligation réglementaire de service
- code-taux DCP
- nombre d'heures supplémentaires à payer
- mois et année durant lesquels les heures supplémentaires ont été effectuées
- date d'effet



DAF C2 - Rubrique Rémunérations
[Nous contacter](#)



MEN - MESR - Intranet DAF
 Dernière mise à jour : 15/03/2008



Circulaire DAF n° 0060 du 17 août 2015



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Secrétaire General

Direction des
affaires financières

Sous-direction de
l'expertise statutaire,
de la masse salariale,
des emplois et des
rémunérations

Bureau des
rémunérations

DAF C3
n° 2015-0060

Affaire suivie par
Mohamed SIDIBE

Courriel
mohamed.sidibe
@education.gouv.fr

110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris le **17 AOUT 2015**

La ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche

à

Mesdames et Messieurs les recteurs
d'académie

Mesdames et Messieurs les inspecteurs
d'académie, directeurs académiques des
services de l'éducation nationale

*A l'attention de Mesdames et Messieurs
les secrétaires généraux d'académie
les coordonneurs académiques 'paye'*

Objet : Modalités techniques de liquidation dans la paye sans ordonnancement préalable (PSOP) de l'indemnité pour mission particulière allouée aux personnels enseignants et d'éducation exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré (codes IR 1875 à 1878)

Références :

- Décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 instituant une indemnité pour mission particulière allouée aux personnels enseignants et d'éducation exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré et arrêté du 27 avril 2015 fixant le taux de l'indemnité pour mission particulière ;
- Décret n° 2015-605 du 3 juin 2015 portant dispositions particulières relatives à l'indemnité pour mission particulière allouée aux maîtres des établissements d'enseignement privé du second degré sous contrat ;
- Circulaires DGRH B1-3 n° 2015-058 du 29 avril 2015 relative aux modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (BOEN n° 18 du 30 avril 2015) et DAF D1 n° 2015-093 du 12 juin 2015 relatives aux précisions concernant les modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière aux maîtres des établissements d'enseignements privés du second degré sous contrat (BOEN n° 26 du 25 juin 2015).

CPI : DAF C1, DAF C2, DAF D1, DGRH B1-2, DGRH B1-3, DNE B2-1, DP SIRHEN, DATSI
Aix- Marseille, DSI Toulouse, bureau CE2A - DGFIP
PJ : fiches administrative et technique des codes IR 1875,1876, 1877 et 1878.

La présente note a pour objet de vous préciser les modalités techniques de liquidation dans la paye sans oronnancement préalable (PSOP) de l'indemnité pour mission particulière (IMP).

Le décret du 20 août 2014¹ ouvre la possibilité aux enseignants qui exercent dans un établissement d'enseignement du second degré² d'accomplir, avec leur accord et pour répondre à des besoins spécifiques, des missions particulières. Ces missions s'exercent soit au sein de l'établissement soit à l'échelon académique, tout au long de l'année scolaire ou de façon ponctuelle.

L'exercice de ces missions donne lieu :

- soit au versement d'une indemnité instituée par le décret du 27 avril 2015 cité en références, et dont les taux de rémunération sont fixés arrêtés³ (de 312,50 à 3 750 euros)
- soit à l'attribution d'un allègement de service⁴.

Le versement de l'une indemnité est exclusif de l'octroi d'un allègement de service au titre d'une même mission au sein de l'établissement. En revanche, l'indemnité et l'allègement de service sont cumulables lorsque la mission est exercée au niveau de l'échelon académique.

Je vous invite à vous reporter aux circulaires DGRH B1-3 du 29 avril 2015 et DAF D1 du 12 juin 2015 citées en références pour les modalités de gestion de ces missions.

Enfin, je vous rappelle que ce nouveau dispositif abroge et remplace ceux relatifs à l'indemnité pour fonctions d'intérêt collectif (décret n° 2010-1065 du septembre 2010 – IFIC, code IR 1649) et à la part variable de l'indemnité de sujétion spéciale ECLAIR (décret n° 2011-1101 du 12 septembre 2011, code IR 1672).

Code indemnité, caractéristiques techniques, imputation budgétaire

L'IMP est liquidée sous les codes 'indemnité-retenue' (IR) distincts créés par la Direction générale des finances publiques (DGFIP) :

- **1875** – IMP annuelle attribuée au niveau de l'établissement
- **1876** – IMP annuelle attribuée au niveau de l'académie
- **1877** – IMP ponctuelle attribuée au niveau de l'établissement
- **1878** – IMP ponctuelle attribuée au niveau de l'académie,

Ces quatre code IR sont en cours de diffusion dans les nomenclatures 'paye' des systèmes d'information EPP et EPP Privé.

La mise en paiement des codes IR **1875 et 1876** pour une mission particulière tout au long de l'année scolaire s'effectue par mouvement de type 22 mensuel **permanent**, zone code taux et Données A et B servies en pourcentage d'attribution exprimé en 10 000^e. Ces indemnités sont versées **par neuvième d'octobre à juin**.

¹ Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré

² Les enseignants qui assument un service complet dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) dont les obligations de service restent encadrées par les décrets n° 50-581 et n° 50-582 du 25 mai 1950 sont exclus de ce dispositif indemnitaire.

³ Arrêté du 27 avril 2015 cité en références

⁴ Article 3 du décret n° 2014-940 du 20 août 2014

La mise en paiement des codes IR **1877 et 1878** pour une mission particulière **ponctuelle** s'effectue après service fait, par mouvement de type 22 mensuel **non permanent**, zone code taux servi.

Ces indemnités sont imputées sur le compte PCE 641 422 (code abrégé JD : « autres indemnités ministérielles non indexées sur le point ») des programmes 0139, 0141 et 0230, en suivant strictement le programme et l'article d'exécution de la rémunération principale des bénéficiaires.

Modalités de saisies et contrôles en nomenclatures

Les missions attribuées en établissement sont saisies dans STSWeb⁵ par le chef d'établissement, puis validées afin de créer sur le dossier financier des agents concernés les codes IR 1875 ou 1877.

Les missions exécutées au niveau de l'académie sont saisies dans EPP ou EPP privé dans une transaction dédiée (FINIMP). Cette saisie peut se faire au niveau du service en charge des moyens ou du service en charge de la gestion des personnels selon les organisations retenues. Elle est ensuite validée par le gestionnaire de personnel dans la transaction (FINIMP – Validation) afin d'installer sur le dossier financier des agents concernés les codes IR 1876 ou 1878.

Des contrôles sont introduits dans les nomenclatures 'paye' EPP et EPP Privé sur les grades des personnels enseignants (public et privé) et des personnels d'éducation (public) ainsi que sur les fonctions ADA, APP, COR, CTR, DIR, DOC, EDU, EEI, ENS, FIJ et INJ, associées à des natures de support spécifiques.

La gestion de l'indemnité dans STSweb permet la certification par le chef d'établissement de l'exercice effectif de la mission y ouvrant droit et du service fait, et la justification dématérialisée de la dépense auprès du comptable public sous la forme du listing des PJ agréé par la direction générale des finances publiques.

Règles de gestion

Les indemnités versées au titre des missions annuelles (codes IR 1875 et 1876) sont liées à la mission exercée et non pas à la quotité de service de l'agent. Il n'y a donc pas lieu de la proratiser pour les agents bénéficiant d'une modalité de service à temps partiel, effectuant un service partagé ou exerçant à temps incomplet.

En cas d'absence, notamment dans les cas de congés annuels, de congés de maladie ordinaire ainsi que de congés pour maternité, paternité ou adoption, elles sont maintenues au bénéfice de l'agent et suivent le traitement tant que l'agent n'est pas remplacé. Elles sont proratisées en servant les Données A et B, lorsque l'agent passe à demi-traitement en cas de congé maladie ordinaire.

Elles sont suspendues dès lors que l'agent est remplacé dans l'exécution de sa mission et attribuées au remplaçant, au prorata de la durée du remplacement, par le chef d'établissement dans STSweb.

⁵ Cf. documentation mise en ligne par la diffusion nationale de Toulouse sur l'espace documentaire (<http://nservdiff.ac-toulouse.fr/Espace-documentaire/index.htm>)

J'appelle votre attention sur le fait que cette opération doit faire l'objet d'un contrôle du gestionnaire académique, qui doit vérifier la notification des mouvements de type 22 nécessaires, d'une part d'arrêt (code paiement « 2 ») sur le dossier de l'agent remplacé et, d'autre part, d'installation de l'indemnité sur le dossier de l'agent remplaçant. Une liste de contrôle spécifique, permettant d'identifier ces situations est en cours de développement et sera mise prochainement à votre disposition.

Enfin, elles sont suspendues automatiquement dès lors que l'agent est placé en congé de longue maladie ou de longue durée, à compter de la date de décision d'octroi dudit congé.

S'agissant des indemnités versées au titre des missions ponctuelles (codes IR 1877 et 1878), leur mise en paiement intervenant après service fait, aucune règle de proratisation ou de retenue n'est mise en place.

Vous voudrez bien prendre connaissance en pièces jointes à la présente note des fiches administrative et technique des codes IR 1875, 1876, 1877 et 1878 émanant de la DGFIP.

Je vous remercie de bien vouloir transmettre ces informations à l'ensemble des services gestionnaires concernés.

Pour la Ministre et par délégation,
Pour le Directeur des affaires financières empêché,
l'adjoini au sous-directeur de l'évaluation du salaire,
de la masse salariale, des emplois et des rémunérations


Gilles MAURICE

**Un dispositif expérimental de classe mixte CM2 et 6^{ème}
dans le département de la Seine-Saint-Denis à la rentrée 2016**

Le contexte

Un dispositif expérimental de jumelage CM2/6^{ème} va se mettre en place à la rentrée 2016.

Une classe de CM2 est répartie sur deux classes de 6^{ème} pour créer deux classes mixtes de CM2-6^{ème}.

L'expérimentation sera conduite sur une année, le principe de sa prolongation restant conditionné par le bilan collectif qui sera effectué au terme de l'année scolaire avec les équipes enseignantes.

L'initiative a été portée au départ par deux établissements : Balzac à Neuilly-sur-Marne (établissement sortant d'éducation prioritaire) et Lucie Aubrac à Villetaneuse (REP). La finalisation est en cours.

Les objectifs du projet

Constituer, dans le cadre du projet académique, un levier de la performance scolaire.

Innover en matière de collaboration inter degrés.

Mettre en œuvre le nouveau cycle de consolidation.

Permettre aux élèves de CM2 d'avoir un contact prolongé avec le collège pour faciliter la transition école - collège.

Permettre aux élèves de CM2 de profiter des installations du collège.

Développer progressivement, pour les élèves de CM2, le nombre d'interlocuteurs et le nombre de professeurs.

Favoriser la continuité des apprentissages du CM2 à la 6^{ème} pour la validation du socle commun en ayant un enseignement dispensé à la fois par un PE et des PLC.

Permettre pour les élèves de 6^{ème} une adaptation progressive aux conditions d'enseignement du collège.

Développer, chez les élèves de 6^{ème}, des compétences d'ordre métacognitif.

Les bénéfices attendus

Emulation dans les apprentissages, tutorat, sens de l'entraide, développement de l'autonomie, responsabilisation, amélioration du climat de classe pour les élèves, meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, pédagogie coopérative pour les enseignants.

Le pilotage

Projet très suivi par la DAASEN en charge de l'éducation prioritaire.

Pilotage important de l'IEN et de l'équipe de circonscription, de l'équipe de direction du collège

Mobilisation de la CARDIE et des IA-IPR.

Pôle pédagogique de la DSDEN en appui.

Coordonneurs de réseaux également impliqués en éducation prioritaire.

L'organisation

Dans les collèges Balzac et Aubrac, la classe est implantée au collège mais pas sur la totalité du temps scolaire (à titre d'exemple, 7 demi-journées au collège et 2 demi-journées à l'école pour Aubrac).

L'organisation est fondée sur un triptyque : des enseignements communs CM2-6^{ème} au collège délivrés pour un groupe mixte par un PLC, pour l'autre par le PE, des enseignements dédiés à chaque classe de CM2 et de 6^{ème}, assurés par le PE pour les CM2, par les PLC pour les 6^{èmes}. Cette organisation permet de respecter le cadre horaire réglementaire de chaque classe (24 heures pour les élèves CM2 hors activités pédagogiques complémentaires, 26 heures pour les élèves de 6^{ème}).

L'organisation, sauf mobilisation de ressources supplémentaires ne permet pas le co-enseignement.

Un projet d'EDT (Balzac Neuilly-sur-Marne).

Horaire	lundi	lundi	mardi	mardi	mercredi	mercredi	jeudi	jeudi	vendredi	vendredi
8 h 30 9 h 30	EPS	EPS	Arts	Musique 6 ^{ème}	Fran.	Français	Français	Français	Français	Français
9 h 30 10 h 20	Décharge e PE	Anglais	Français	Français	Maths	Maths	Français	Français	Maths	Maths
10 h 20	Récré									
10 h 40 11 h 30	Maths		Maths	Maths	Histoire		Maths	Maths	Décharge e PE	Anglais
13 h 00 14 h 00	Géographie		Science				Sciences		Musique	Arts 6 ^{ème}
14 h 00 15 h 00	Français		Français				EPS	EPS	Français	
15 h 00 15 h 45							EPS	EPS	EMC	EMC

En bleu, les classes fonctionnent sur un double niveau

En rose, les CM2 sont regroupés entre eux avec le PE

En jaune, les CM2 sont regroupés entre eux avec la professeure d'anglais

Les parents

Le principe retenu a été d'informer les parents des futurs élèves de CM2 concernés par le projet sans solliciter leur accord. Ils se sont déclarés ravis de cette expérimentation (confiance, adhésion, pas d'appréhensions particulières). S'agissant des parents des futurs élèves de 6^{ème}, il n'y a pas eu d'information individuelle en amont de la rentrée. Les parents concernés découvriront donc l'organisation à la rentrée. Les fédérations de parents ont été informées. Le projet entre dans les directives ministérielles, il est validé par le directeur académique, la rectrice et le ministère. Le projet est présenté en conseil d'école, conseil d'administration, conseil école-collège.

Les moyens

L'expérimentation est réalisée à coût constant. L'établissement peut, dans le cadre du projet d'établissement et de sa dotation, accompagner le dispositif.

Les points d'appui

Mobilisation des assistants pédagogiques.

Réflexion sur une mobilisation très partielle du dispositif « Plus de maîtres que de classes » pour favoriser des espaces de co-intervention.

Volontariat des équipes qui sont fortement engagées dans la préparation de rentrée.

Utilisation de viaéduc, espace collaboratif partagé porté par Canopé.

Questions pratiques : petit abécédaire

Absence du PE : le PE prend contact avec la directrice pour signaler son absence. Les élèves reviennent sur l'école d'affectation, accompagnés d'un assistant d'éducation, pour prise en charge par un ZIL ou répartition dans les classes.

Accompagnement éducatif : organisations variables en fonction des projets.

Date de rentrée : calendrier des CM2.

Demi-pension (deux collectivités engagées) : étude de convention à la clé entre commune et conseil départemental. Un principe : pas d'augmentation tarifaire pour les familles.

Evaluation du dispositif : en cours de réflexion. La cohorte concernée fera l'objet d'un suivi sur la suite du parcours au collège.

Inscription : les élèves sont inscrits réglementairement au CM2 et ont une inscription pédagogique au collège (création d'une MEF CM2-6^{ème} pour ne pas que les élèves soient comptés deux fois). Ces élèves pourront bénéficier de l'ENT collège.

LSUN : entrée commune par le degré de maîtrise des compétences adoptée par l'équipe.

Récréations : au début (1^{er} mois) récréation décalée et accès décalé aux toilettes pour les deux classes mixtes sur un collège ; sur l'autre récréation commune avec surveillance renforcée et toilettes dédiées aux seuls élèves de CM2.

Rythmes scolaires : les horaires des temps d'activités périscolaires (TAP) sont réguliers et elles ont lieu après la classe. Le fait que les élèves ne passent pas la totalité du temps scolaire au collège facilite leur participation aux TAP.

Salles de classe : deux salles spécifiques dédiées par les collèges, sauf salles spécialisées

Sorties scolaires : double signature de l'IEN et du CE.

Trajets : un fonctionnement par demi-journée ou journée sur un site a été adopté de manière à limiter les déplacements.

Les ressources technologiques et numériques, points d'appui de la continuité école - collège

La mission a souligné les difficultés liées à l'animation des CEC compte tenu des dispersions des réseaux d'école ou bien encore de l'incompatibilité des emplois du temps pour organiser des temps de rencontre.

Les évolutions technologiques permettent désormais d'échanger à distance tout à la fois dans un cadre sécurisé mais aussi adapté aux besoins pédagogiques des enseignants. Depuis de nombreuses années, les collectivités territoriales investissent dans des espaces numériques de travail facilitant les échanges au sein de la structure scolaire, luttant contre l'éloignement et les difficultés de transport, visant un rapprochement de la famille avec les équipes éducatives. Si le foisonnement des solutions installées à l'origine a permis une vraie émulation entre les acteurs, il trouve ses limites en freinant les échanges entre structures scolaires ne dépendant pas des mêmes collectivités locales, en raison de la non interconnexion des outils. Des stratégies de convergence, voire d'homogénéisation sont progressivement développées par les acteurs locaux.

Un exemple d'ENT expérimental

L'expérience réalisée entre la circonscription de Clichy-la-Garenne et les trois collèges de la commune pourrait inspirer d'autres initiatives.

Les éléments de contexte

Cette circonscription, en milieu urbain, est composée de plus de 20 écoles et de 3 collèges, tous très bien équipés en outils numériques (TBI, tablettes androïdes, mallettes de baladodiffusion). Un ENT, porté par le conseil départemental (CD), est bien inscrit dans le paysage scolaire et les cadres (IEN et chefs d'établissement) sont engagés pour développer le numérique.

Les objectifs

- Animer les trois CEC de la circonscription sur le versant pédagogique en fonction des différents projets à l'œuvre dans les trois cycles pour favoriser la synergie entre les différentes écoles et les collèges qui s'appuient sur la plateforme de l'ENT ;
- Engager les enseignants dans la culture du travail collaboratif à distance ;
- Transformer en atout la complexité des flux des élèves (des écoles maternelles vers les écoles élémentaires et des écoles élémentaires vers les collèges).

Un parti pris pédagogique

Des réunions de calage sont nécessaires en début d'année scolaire pour initier les projets, les faire connaître et permettre aux enseignants de choisir ceux auxquels ils participeront. Toutefois, point fort de la démarche, un projet dit chapeau – qui associe tous les collèges et écoles – a été mis en place par l'IEN pour impulser et fédérer une démarche pédagogique d'ensemble visant l'amélioration de la maîtrise des langages par les élèves. Les projets définis par les CEC sont suivis par l'équipe de circonscription, les enseignants échangent via les forums.

L'ENT, dont la vocation première est de favoriser l'échange entre les enseignants, a une visée supplémentaire de partage des productions avec les usagers que sont les élèves et leurs parents.

Le fonctionnement administratif

Il repose sur la création d'un ENT appelé « pivot » qui ouvre l'ENT collège aux enseignants du primaire pour les activités à conduire ensemble au sein de cette communauté élargie.

L'ENT pivot correspond à la création d'un collège virtuel avec un RNE en 099, à l'intérieur duquel est créé un compte utilisateur pour les personnels du premier degré, généré manuellement par le conseiller DAN du bassin en lien avec la conseillère pédagogique de circonscription.

Des groupes interétablissements (un groupe par collège) sont ensuite créés par un administrateur, ce qui permet un travail collaboratif. Pour l'instant l'accès des enseignants du premier degré se fait par le compte des directeurs pour des questions de simplification d'architecture et de droits.

Un accompagnement fort par le conseil départemental

Une convention tripartite (recteur, président du conseil départemental, chefs d'établissement) a été signée : l'ENT pivot est considéré comme une plateforme de formation. Le CD finance les comptes utilisateurs du primaire.

Les conditions de la réussite

Un territoire bien couvert et un débit de 20 mégabits par seconde.

Un accompagnement académique très fort notamment par la délégation au numérique, renforcé par la synergie entre le conseiller DAN du bassin et la conseillère pédagogique.

Une vision stratégique et de long terme partagée par les responsables locaux, moteurs de ces initiatives.

Une collectivité favorable et facilitatrice.

Création de Viaéduc, un réseau social à destination des enseignants

Viaéduc, est un réseau social professionnel dédié aux enseignants, adapté aux usages des métiers de l'Éducation, et centré sur des problématiques pédagogiques. Il propose des fonctions classiques de réseau social (s'identifier, constituer son réseau, créer et fédérer des groupes de discussion et de travail, commenter, partager, recommander), mais intègre également des outils collaboratifs, pour co-construire des contenus, et facilite l'accès à des ressources éducatives, publiées par les enseignants eux-mêmes et par des éditeurs privés ou publics. Après une période d'expérimentation par quelques académies, la plate-forme Viaéduc a été généralisée sur l'ensemble du territoire national à la rentrée 2015.

Viaéduc est un projet porté par le Groupement d'Intérêt Public « réseau professionnel des enseignants » (GIP RPE), qui réunit sept partenaires publics (réseau Canopé, Centre national d'enseignement à distance, université de Poitiers) et privés (Éditions Belin, Les Argonautes, Beechannels, Leancurve). Le projet s'intègre dans la stratégie numérique du Ministère de l'éducation

nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que dans le plan numérique pour l'école annoncé par le Président de la République.

Le réseau Canopé, fortement impliqué dans le développement et le lancement du projet, a par ailleurs constitué, au sein de ses collaborateurs, un réseau « d'ambassadeurs Viaéduc », dans chaque académie, pour présenter, expliquer, former et accompagner, en tant que de besoin, les équipes des DANE et les enseignants, afin de découvrir et s'approprier ce nouveau service.

À ce jour, plus de 32 000 enseignants ont rejoint le réseau, 4 400 groupes sont recensés et environ 15 000 ressources sont indexées. Le nombre de contributions journalières est de l'ordre de 31. Ce réseau qui permet la constitution de groupes indépendamment des structures et des degrés d'enseignement est un parfait outil pour faciliter les échanges entre enseignants.

Magistère

Enfin le tableau des nouveaux services à destination des enseignants ne serait pas complet sans citer M@gistère. C'est un dispositif de formation continue tutorée et interactive conçu pour les enseignants du premier et du second degrés, qui complète l'offre de formation existante. Grâce à cet outil des formations interdegrés peuvent être mises en œuvre plus facilement.

Note sur le dispositif académique de recensement et de valorisation des actions 2015-2016 en faveur du cycle 3



La note a été rédigée par Marin Voisin, chargé de mission second degré sur l'académie de Poitiers (25 mai 2016).

La synthèse, effectuée par les inspections générales dans le cadre de la mission relative à la continuité pédagogique entre l'école et le collège, a pu conduire pour des questions de lisibilité à procéder à une réécriture partielle du document sans en trahir l'esprit

« À la suite des nombreuses visites dans les écoles et établissements de l'académie, le recteur a souhaité impulser une dynamique supplémentaire dans la construction du nouveau cycle de consolidation. [Le recteur a] à cet effet missionné le directeur académique de Charente-Maritime qui a souhaité partir des pratiques de terrain pour organiser un temps fort de mutualisation entre professionnels, dans une perspective de **communication** et de **formation**. Le dispositif a été nommé : « Pratiques Professionnelles et Parcours de l'Élève » (PPPE).

Cette action associe l'ESPE dans un objectif de mutualisation et de formation sur site. C'est en partant de réalités observables que l'on souhaite engager une réflexion sur le développement de nouvelles postures d'enseignants que rend nécessaire l'accompagnement pédagogique de tous les élèves.

Les réseaux ECLORE (Ecole Collège Lycée pour l'Orientation et la Réussite de l'Elève) qui sont des vecteurs importants pour promouvoir la fluidité des parcours et le travail entre collègues des différents degrés, ont été mis à contribution pour recenser les actions contribuant à la mise en place du nouveau cycle 3. Plus de 150 actions ont ainsi émergé. Elles ont été problématisées et les comités de pilotage des réseaux ont retenu celles qui leur paraissaient les plus pertinentes pour être l'objet d'une valorisation et d'un partage au niveau académique.

Deux thématiques englobent l'ensemble de ces actions phares :

- **Le geste professionnel** : comment enseignants des premier et second degrés croisent leurs expertises pour renforcer l'incidence et la cohérence de leurs pratiques pédagogiques ?
- **L'acquisition du socle commun** : comment les équipes construisent un parcours de cycle progressif sur les 3 niveaux et l'articulent avec une évaluation réfléchie et harmonisée ?

Deux semaines cibles, du 7 au 18 mars 2016, ont permis à l'académie de communiquer sur ces actions originales et significatives : visite du recteur, diffusion d'une actualité Intranet, production d'un document de synthèse diffusé dans les réseaux.

1- Expériences instructives

1.1- Echanges de pratiques et co-enseignement : de la culture inter-degrés à la culture de cycle 3 ?

Nous avons pu recenser différentes expériences d'observations croisées, d'échanges de service, de co-animations qui présentent des caractéristiques différentes quant aux intentions pédagogiques des acteurs. Ce tâtonnement dans le positionnement des acteurs illustre les questions qu'ils se posent vis-à-vis de leurs rôles respectifs au sein du cycle 3 : chacun doit-il garder son expertise, doit-on aller vers des compétences professionnelles communes, faut-il préparer les élèves de l'école à une rupture et à des méthodes différentes ou plutôt chercher à atténuer les changements pédagogiques et didactiques entre école et collège ?

1.2- Pilotage

Le développement d'une culture de cycle passe forcément par des échanges et des formations interdegrés. Mais on constate sur de nombreux territoires la difficulté des cadres à engager les équipes dans un travail de long terme, axé sur les programmes et les pratiques de classes. Dans l'académie de Poitiers, si les réseaux ECLORE sont des vecteurs importants pour promouvoir la fluidité des parcours et le travail entre collègues des différents degrés, ils ne sont pas forcément la seule échelle efficace. Ces réseaux ECLORE, sont gouvernés par un comité de pilotage (IA-IPR, IEN, chefs d'établissement) qui initie et soutient des actions au service du projet de réseau, essentiellement en faveur du parcours de l'élève de la maternelle au lycée. C'est l'unité fonctionnelle de mise en œuvre du projet académique.

Mais, au-delà, il semble essentiel qu'une instance de pilotage structurée se saisisse de la problématique territoriale, anticipe et construise les réponses et engage de façon concertée et cohérente les équipes.

1.3- La question des moyens

Le pilotage, la cohérence, l'accompagnement par les cadres ont été soutenus par les moyens que ceux-ci ont su mobiliser :

- moyens en **HSE** attribués par les réseaux ECLORE qui ont consenti cet effort particulier pour accompagner les professeurs des écoles et des collèges dans une démarche de concertation exceptionnelle s'ajoutant à celle liée à la réforme du collège.
- **Moyens en remplacement**, notamment des professeurs des écoles, pour les actions de formation d'initiative locale : 9 heures ont été dégagées des heures d'animations pédagogiques, et l'IEN avait anticipé dès l'été la mobilisation de brigades départementales auprès de l'IEA du département afin de programmer les formations inter-degrés. Au total le département mobilise sur l'année l'équivalent de 11 ETP pour la formation.

2- Recensement d'actions en faveur de la construction du cycle 3 : Les entrées repérées

Les **150 actions recensées** sont très diverses. Un gros tiers correspond à des actions « classiques » de découverte mutuelle (cross annuel, visite du collège, rallye lecture etc.) et ne s'inscrit pas dans la logique nouvelle de cycle 3 articulant des processus communs autour d'un programme partagé. Mais les deux tiers restants cherchent à mettre en place cette dynamique par des actions renforcées de concertation et d'échanges de pratiques. La présentation ci-dessous correspond à un essai de problématisation et de classement.

2.1- Acquisition du socle

2.1.1- Évaluation

De nombreux réseaux ont fait état d'actions d'harmonisation sur les **démarches et les outils d'évaluation** entre écoles et collèges d'un même secteur.

En effet, les finalités de l'évaluation, sa fréquence, les outils, l'utilisation ou non de la note, divergent fortement d'un degré à l'autre et d'un territoire à l'autre. Or c'est sans le doute le premier outil dans la mallette du pédagogue, ce qui explique que les enseignants s'en sont emparés comme d'une question prioritaire dans une logique de cycle. Ceci se justifie pour la compréhension de son parcours par l'élève et pour une cohérence du processus d'apprentissage du CM1 à la sixième.

L'entrée la plus naturelle et la plus fréquente porte sur la dichotomie un peu réductrice « avec note/sans note », ou « avec note / par compétence » et sur l'outil correspondant. On n'aborde pas toujours les différents types d'évaluations en cours d'apprentissage (diagnostique, savoirs, compétences), l'importance de la rétroaction, ou les différentes modalités (contrôle, observations, entretien). Mais certains secteurs de collèges, voire des circonscriptions entières, ont pris le parti d'harmoniser leurs pratiques et leurs outils, avec des réflexions sur les différents types d'apprentissages à évaluer (connaissances, compréhension, application etc.), les niveaux de maîtrise à exiger, et l'outil correspondant.

2.1.2- Progressions

Un autre chantier important repéré sur le terrain est celui des nouveaux programmes, de leur appropriation et de l'organisation que les collègues des trois niveaux de cycle choisissent pour les mettre en œuvre.

Les réseaux de l'académie ont ainsi organisé de nombreux temps de concertation inter-degrés destinés à nourrir la réflexion sur les nouveaux programmes. Deux axes principaux de travail sont à souligner :

L'appropriation des programmes, en relevant notamment les changements majeurs ;

La rédaction de progressions pour mettre en cohérence la continuité des apprentissages sur les trois années du cycle.

Sur ce dernier point, il semble qu'il faudra aller de l'annualisation des programmes (répartition des différents contenus entre professeurs des différents niveaux) au cœur de la logique de cycle. En effet, l'objectif du nouveau cycle 3 est bien de permettre de revenir jusqu'à la fin de cette période,

en sixième, sur ces mêmes compétences non forcément acquises à l'école, de travailler des mêmes compétences de façon spiralaire, à des moments différents et à des niveaux de maîtrise différents.

Les progressions travaillées qui semblent répondre le mieux à cet esprit présentent donc, pour une même compétence, **différents niveaux de maîtrise intermédiaires** qui permettent aux enseignants de situer chaque élève et de l'accompagner vers des niveaux d'exigence de plus en plus élevés.

2.1.3- Organisation fonctionnelle : pilotage, installation du conseil école-collège et du conseil de cycle 3, continuité RASED – COP

Les territoires où l'organisation est la plus aboutie sont, semble-t-il, ceux où le pilotage est important et cohérent à une échelle significative (**circonscription, réseau**).

2.2- Gestes professionnels

Le second volet d'actions recensées concerne les pratiques des professeurs à l'intérieur de la classe et correspond aux observations et réflexions issues des échanges de pratiques et de co-interventions. D'après les dires des acteurs, les formations et les cultures des deux degrés sont des freins encore importants, sources de réticences ou de tensions, au sein des conseils de cycle et école-collège. C'est pourquoi une des premières ambitions du dispositif mis en place dans l'académie était de créer des **temps et des lieux** propices à un **croisement des pratiques** et à la définition d'objets de travail et de compétences communs.

Les équipes se sont tournées spontanément vers des thématiques et des préoccupations professionnelles assez variées mais dont quelques-unes, présentées ci-après, sont finalement assez récurrentes.

2.2.1- Autonomie

Plusieurs constats président à cet intérêt particulier :

- L'autonomie de l'élève revêt des définitions très différentes selon les niveaux d'enseignement :
 - Capacité à prendre en charge son travail individuel,
 - Capacité à prendre sa place en responsabilité dans un travail d'équipe,
 - Capacité à se repérer dans le temps et dans l'espace du collège,
 - Capacité à réguler son comportement en fonction des attentes de l'adulte ; etc.
- Les professeurs font souvent le constat, notamment lors de visites croisées école-collège, d'une évolution de l'attitude de l'élève, en partie due aux exigences des professeurs et aux modalités d'organisation de l'enseignement : travail en ateliers, plans de travail individualisés en maternelle et en élémentaire, vers des modalités plus uniformes au collège où l'élève a peut-être moins l'occasion d'utiliser en autonomie des outils individuels et collectifs.
- L'ensemble des professionnels souhaitent développer chez l'élève plus de responsabilité et le doter d'outils pour qu'il parvienne progressivement à une autorégulation concernant la construction de ses compétences et de son comportement d'élève.

2.2.2- Diversification

Diversifier les formes d'enseignement est sans doute un axe de travail commun intéressant. L'école élémentaire a historiquement plus l'habitude de varier les formes d'enseignement, ne serait-ce que par l'existence de classes multi-niveaux qui ont rompu la plupart des professeurs des écoles à proposer différents contenus sous différentes formes simultanément au sein d'un groupe (plans de travail, îlots, tutorats...)

2.2.3- Différenciation

C'est l'autre volet de l'accompagnement pédagogique mis en avant dans le décret de novembre 2014 qui fonde la réforme des cycles et celle du collège. Là encore il existe une différence culturelle importante entre professeurs des écoles et professeurs des collèges. Là aussi, les observations croisées sont fondamentales pour réfléchir aux postures d'enseignants, notamment en termes d'étayage et de désétayage des élèves.

2.2.4- Place de l'erreur, importance du processus de recherche et du brouillon

C'est une problématique qui est revenue dans plusieurs actions de l'académie. L'erreur, vue non comme une faute mais comme une étape constitutive du processus d'apprentissage, est aujourd'hui devenue un enjeu majeur de la pédagogie et représente une entrée également intéressante pour le travail inter-degrés.

2.2.5- Pratiques d'évaluation en cours d'apprentissage

Au-delà de l'harmonisation des modalités d'évaluation, la question de l'évaluation comme geste professionnel quotidien est également soulevée puisqu'il s'agit là du premier acte pédagogique de l'enseignant et qu'il est aujourd'hui admis que le simple contrôle sommatif en fin de séquence ne peut suffire à renvoyer suffisamment d'information à l'élève sur ses acquis et qu'il faut diversifier les moments et les modalités d'évaluation pour mieux l'aider dans ses apprentissages.

2.2.6- Accompagnement Personnalisé associant premier et second degrés

2.2.7- Ecoute – attention – concentration

La gestion de groupe et notamment cette question de la mobilisation cognitive fait partie des pistes intéressantes évoquées dans certains réseaux.

2.2.8- Unité de lieu

Quel espace pour les nouveaux élèves de 6^{ème} ? La rupture entre le modèle de la classe unique à l'école et une mobilité extrême au collège est-elle souhaitable ? Faut-il envisager des classes uniques en 6^{ème} quand c'est possible, ou un aménagement progressif de l'espace et des emplois du temps ?

Que deviennent les outils individuels et collectifs (affichages) si répandus en CM2 ? Quel outillage peut-on proposer en 6^{ème} pour accompagner les élèves notamment les moins autonomes ?

2.2.9- Unité de temps

La segmentation de l'emploi du temps de sixième par tranches horaires est là aussi interrogée. Quelle progressivité dans l'évolution de l'emploi du temps du CM1 à la 6^{ème} ? Peut-on envisager quelques plages horaires plus longues de façon à faciliter la diversification des formes pédagogiques, notamment le travail par groupes et la pédagogie de projet ?

3- Conclusion

Voici en guise de conclusion les freins, leviers les plus fréquemment relevés, ainsi que quelques pistes de réflexion.

3.1- Freins

3.1.1- Mauvaise interprétation de la dynamique de cycle

- Programme : ne pas annualiser les programmes par des progressions, mais raisonner en termes de niveaux de maîtrise et de progressions spiralaires
- Spécialisation des professeurs (fondamentaux et spécialisation disciplinaire) ou culture commune

3.1.2- La rupture brutale en terme d'unité de lieux, de temps et son corollaire sur les modalités de fonctionnement, notamment concernant l'autonomie

3.1.3- Le manque de volonté ou la surcharge en termes de réunions et concertations

3.2- Leviers

3.2.1- Pilotage

- cohérence et anticipation
- ciblage du territoire (pertinence de la circonscription, du réseau...)
- calendrier et note de service

3.2.2- La bonne compréhension du cycle 3, différent de la simple liaison : les OBJECTIFS des pilotes

- De la culture inter-degrés vers la culture de cycle : aller vers la convergence plutôt que vers la spécificité
- Les entrées à privilégier : organisationnelles et pédagogiques

3.2.3- Des moments et des lieux d'échanges organisés : CEC, CC3, formations d'initiatives locales, PPPE

3.2.4- Des moyens au service de la formation (HSE ECLORE, remplacement 1^{er} degré)

3.2.5- Les projets, qui ne sont pas une fin mais le moyen de mobiliser les enseignants

3.3- Des pistes ?

3.3.1-Pilotage

- Comité de pilotage cycle 3 à l'échelle d'un secteur de collège, d'une circonscription ou d'un réseau d'établissements
- Réfléchir à l'organisation fonctionnelle (binômes référents disciplinaires)
- Anticiper le calendrier des réunions et des formations
- Anticiper le plan de formation inter-degrés pour obtenir des moyens en remplacement
- Proposer des moments et des lieux d'échange de pratiques professionnelles

3.3.2- Les objets de travail

- L'évaluation
- Les progressions spirales, les niveaux de maîtrise, les attendus de fin de cycle
- La diversification
- La différenciation
- L'autonomie de l'élève

3.3.3- Accompagner l'apprentissage des fondamentaux tout au long du collège

- Intégrer les outils de maîtrise de la langue dans les différentes disciplines au collège
- Réduire la rupture en termes d'espace, de temps et d'outillage des élèves entre l'école et la sixième (classe unique, classe outil).

3.3.4- Articuler pratiques, réflexivité et formation