

Inspection générale de l'Éducation nationale

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

La mise en place des conseils école-collège

Rapport à

monsieur le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur 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*

La mise en place des conseils école-collège

Mai 2014

Anne VIBERT
Jean-Pierre DELAUBIER
Christophe KERRERO
Fabienne PAULIN-MOULARD
Yves PONCELET
Anne SZYMCZAK

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Frédérique CAZAJOUS
Michel ROIGNOT

*Inspecteurs généraux de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

RÉSUMÉ

Ce premier état des lieux de la mise en place des conseils école-collège (CEC) témoigne d'une installation globalement satisfaisante de la nouvelle instance du fait d'une implication généralement importante des DASEN : les marges de manœuvre laissées par le décret dans la composition du conseil ont permis son adaptation à la diversité des situations locales et même si la situation n'est pas toujours simple pour les IEN, selon que leur circonscription recoupe un ou, le plus souvent, plusieurs secteurs de collège, ces inspecteurs et les principaux de collège ont pu travailler en bonne intelligence à la mise en place du conseil école-collège. Ce conseil est dans l'ensemble bien accepté, notamment parce qu'il laisse aux acteurs l'initiative des programmes d'action et, en ce qui concerne le premier degré, parce qu'il assure une représentation paritaire des professeurs des écoles et de collège. Il apparaît parfois difficile, cependant, de respecter la parité dans la composition des CEC, et il faudra être attentif à ce que cette composition favorise les réflexions à caractère pédagogique.

Les premières tendances qui se dessinent dans les programmes d'action élaborés par les conseils qui s'étaient déjà tenus avant la fin du mois de mars montrent que cette finalité pédagogique du conseil a bien été comprise, mais ces actions gagneraient à découler d'un diagnostic plus explicite et à prévoir l'évaluation de leurs effets. Le travail mené par tous les corps d'inspection devrait permettre de disposer d'un corpus de ressources qui, mis à disposition d'un plus grand nombre, d'acteurs pourrait utilement guider les conseils école-collège afin d'éviter de reproduire partout les mêmes réflexions. De même les formations interdegrés ont eu un effet très positif dans la mise en place des continuités pédagogiques. Les expériences acquises par les réseaux de l'éducation prioritaire pourraient également accompagner les évolutions attendues.

Ce bilan globalement positif ne doit pas cependant faire oublier les difficultés potentielles que ne manquera pas de soulever le fonctionnement du conseil école-collège lorsqu'il devra mettre en place des groupes de travail et réaliser les actions qu'il a projetées : difficultés pour trouver des moments de travail commun entre premier et second degrés, différence de prise en compte de l'investissement de travail pour le conseil école-collège dans les obligations de service, absence de budgets spécifiques, notamment pour indemniser les déplacements, complexité administrative dans les échanges de service et l'organisation des formations communes. Si des réponses ne sont pas rapidement données et des solutions trouvées à ces difficultés, le conseil école-collège s'inscrira dans la suite de toutes les mesures et incitations réitérées régulièrement¹, depuis la mise en place du collège unique, pour construire la continuité pédagogique de l'école au collège, sans parvenir à franchir une étape décisive. Car les différences de culture restent fortes entre premier et second degré, faute notamment d'une véritable formation commune. Il faudrait éviter que les discussions des conseils soient consacrées à résoudre des problèmes matériels ou tournent à la confrontation sur des questions statutaires au lieu de travailler sur ces différences pour les surmonter. La mise en place du conseil école-collège devrait 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.

¹ Largement détaillées en partie 1.

Un autre élément est aussi susceptible de faire franchir une étape nouvelle dans la construction d'une continuité entre l'école et le collège : le nouveau cycle CM1-CM2-6^{ème}, qui contraint premier et second degrés au rapprochement pédagogique. D'une manière plus générale, le socle et les programmes à venir permettront de penser dans la continuité la scolarité du socle commun. Mais le conseil école-collège va devoir fonctionner pendant au moins deux ans encore sans pouvoir prendre appui sur de nouveaux programmes. En s'inscrivant dans un temps plus long, on peut souhaiter que ces deux années soient mises à profit pour développer la connaissance mutuelle et installer des modalités de travail en commun qui faciliteront la mise en place des nouveaux programmes et permettront de donner une réelle consistance au nouveau cycle 3.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Le conseil école-collège : une réponse à un besoin ancien	2
1.1. La construction de la liaison école-collège est une préoccupation constante depuis longtemps	2
1.1.1. Une circulaire de 1977 pose les principes et les modalités de la liaison école-collège.....	2
1.1.2. La nécessité de la liaison est ensuite constamment rappelée et réaffirmée	3
1.1.3. Le socle commun de connaissances et de compétences marque une nouvelle étape dans la liaison école-collège.....	6
1.2. La continuité école-collège est un principe fort du fonctionnement des réseaux d'éducation prioritaire	7
1.3. Les commissions de liaison institutionnalisent les rencontres entre premier et second degrés	8
1.4. La création du conseil école-collège constitue une nouvelle étape.....	11
2. Une mise en place administrative des conseils école-collège globalement satisfaisante	12
2.1. Des formes de pilotage diverses et à plusieurs niveaux	12
2.1.1. Au niveau académique, les recteurs restent le plus souvent dans l'impulsion.....	12
2.1.2. Au niveau départemental, les structures de pilotage prennent des formes variées.....	13
2.1.3. Les IEN et les principaux jouent un rôle essentiel	15
2.1.4. Les IA-IPR interviennent aussi dans l'accompagnement du dispositif	15
2.2. Les choix dans la composition des conseils école-collège auront une incidence sur son fonctionnement.....	16
2.2.1. Selon la taille et la composition retenues.....	17
2.2.2. Selon la manière de choisir ses membres.....	18
2.2.3. Selon les catégories de personnels retenues	19
2.3. Des réponses à apporter sur l'articulation entre les différentes instances et les projets... ..	20
2.3.1. Des ambiguïtés persistent sur le rôle du conseil école-collège par rapport à d'autres conseils	20
2.3.2. Il sera nécessaire de mettre en cohérence les projets et les contrats avec les objectifs dévolus aux conseils école-collège.....	21
2.4. Sur la sectorisation et la question des territoires, une réflexion qui reste à conduire ..	22
3. Des points de crispation apparaissent	23
3.1. L'organisation des temps de rencontre se complexifie	23

3.2.	... ce qui pose la question de la qualification de ce temps de travail.....	23
3.3.	... et de l'indemnisation des déplacements	24
3.4.	L'amélioration des moyens numériques de liaison et de communication est une nécessité	25
3.4.1.	<i>La mise en place du livret personnel de compétences (LPC) numérique doit être une priorité.....</i>	25
3.4.2.	<i>Les environnements numériques de travail (ENT) pourraient faciliter les échanges interdegrés</i>	25
4.	Une instance à vocation pédagogique	26
4.1.	Le double héritage de la liaison école-collège et des réseaux d'éducation prioritaire .	26
4.1.1.	<i>Les formes d'actions de liaison école-collège préexistantes.....</i>	26
4.1.2.	<i>Les dispositifs et actions issus de la circulaire du 26 août 2011 sur la scolarité du socle commun et la continuité pédagogique</i>	27
4.1.3.	<i>Les dispositifs et actions des réseaux de l'éducation prioritaire</i>	28
4.2.	Une évolution plus affirmée vers la recherche de continuité et de cohérence pédagogiques	29
4.2.1.	<i>Les thèmes de travail émergents</i>	30
4.2.2.	<i>Moyens d'action et modalités de travail envisagés.....</i>	31
4.2.3.	<i>Des attentes partagées sur ce que peut apporter le conseil école-collège</i>	32
4.2.4.	<i>Des points de vigilance</i>	33
4.3.	Les évolutions attendues	36
4.3.1.	<i>Un diagnostic commun à partir d'évaluations partagées et une inscription des projets dans un temps plus long.....</i>	36
4.3.2.	<i>Une harmonisation des attentes et des pratiques.....</i>	37
4.3.3.	<i>Une réflexion sur la continuité de la maternelle à la fin du collège et une mise en cohérence avec le projet éducatif de territoire</i>	39
4.3.4.	<i>Une réflexion sur la place et le rôle de l'encadrement</i>	39
	Recommandations	41
	Annexes	45

Introduction

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a institué en son article 57 la création d'un conseil école-collège (CEC) pour développer des actions de coopération et des collaborations entre les collèges et les écoles de leur secteur de recrutement. Cette loi a été complétée par le décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013 qui définit la composition et les modalités de fonctionnement de ce conseil.

Parallèlement, le décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 a redéfini les cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège.

Le décret n° 2013-683 prévoit une mise en place progressive du conseil école-collège au cours de l'année scolaire 2013-2014, pour établir un programme d'actions qui seraient engagées à la rentrée 2014.

L'objet de la mission est de suivre ce processus, de faire ressortir des mises en œuvre intéressantes et de formuler des préconisations permettant notamment de dépasser les obstacles rencontrés.

La mission a choisi de mener des investigations approfondies sur un échantillon de six académies (Clermont-Ferrand, Grenoble, Lille, Nantes, Nice, Orléans-Tours) sur la base d'un questionnaire commun (joint en annexe 4). Dans ces académies, elle a rencontré le recteur et ses conseillers, des IA-IPR, des DASEN et des IEN. Des visites ont été organisées dans des collèges pour y rencontrer les principaux et leurs équipes, ainsi que les IEN des circonscriptions concernées. Des entretiens spécifiques ont été conduits avec des directeurs d'école et des enseignants du premier et du second degré. La mission a pu participer également à quelques réunions de conseils école-collège. En outre, les correspondants académiques des autres académies ont fait parvenir aux pilotes de la mission leur analyse sur la mise en place de ces conseils.

Le rapport s'attache tout d'abord à retracer l'histoire de la liaison école-collège depuis la création du collège unique afin de mieux préciser en quoi l'instauration du conseil école-collège constitue une nouvelle étape. Il présente ensuite la façon dont se sont mis en place les conseils dans les académies et les choix qui ont été faits en termes de pilotage, de composition, d'articulation des instances et de sectorisation. Si cette mise en place peut être jugée globalement satisfaisante, elle ne manque pas de soulever des interrogations sur de possibles difficultés, recensées dans la troisième partie du rapport. La dernière partie est consacrée aux programmes d'action des conseils école-collège tels qu'ils se dessinent dans leurs premières réunions : la vocation pédagogique de la nouvelle instance est bien perçue par les acteurs mais les actions proposées devront être mises en cohérence afin de s'inscrire davantage comme une réponse aux besoins des élèves.

1. Le conseil école-collège : une réponse à un besoin ancien

1.1. La construction de la liaison école-collège est une préoccupation constante depuis longtemps

La question de la liaison école-collège se pose depuis l'instauration du collège unique en 1975². Depuis cette date, on s'est efforcé de manière récurrente de développer les liaisons entre premier et second degrés. Ainsi, le décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976, relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges, dispose-t-il dans son article 5 : « *Les chefs d'établissement et les inspecteurs des écoles primaires, dans chacune des circonscriptions relevant de ces derniers, organisent conjointement un échange d'informations entre les professeurs enseignant au premier niveau des collèges et les maîtres enseignant au dernier niveau des écoles.* ». D'autres textes vont ensuite préciser les modalités de cet échange et ajouter d'autres dimensions à la liaison école-collège.

1.1.1. Une circulaire de 1977 pose les principes et les modalités de la liaison école-collège

La circulaire n° 77-100 du 16 mars 1977 intitulée « Liaison entre école et collège (cours moyen deuxième année - sixième) » propose un ensemble important de mesures pour faciliter le passage de l'école au collège. La circulaire constate que « *tout passage marqué par une modification des conditions ou des formes de l'enseignement peut entraîner des risques de perturbation* », notamment « *pour les élèves qui n'ont atteint les objectifs de l'école primaire qu'avec peine* » et propose d'agir dans trois directions :

- l'accueil des élèves en sixième ;
- la préparation des élèves de CM2 aux conditions de l'enseignement au collège ;
- la réduction des causes de discontinuité entre l'enseignement élémentaire et celui du collège.

Pour préparer les élèves de CM2 au collège, il est préconisé de les habituer à la pluralité des maîtres par des regroupements différents et de leur apprendre à organiser leur travail à l'avance en se référant à un emploi du temps ou en réalisant des travaux personnels pour une date donnée.

Pour réduire la discontinuité dans l'enseignement, il est prévu l'échange d'informations sur les élèves : livrets scolaires et dossiers d'admission des élèves de CM2, précisions sur la classe, sur ce qui a été étudié – poèmes, thèmes de recherche en activité d'éveil – et sur les éléments du programme « *dont l'acquisition paraît incertaine* » ; bulletins des élèves de 6^{ème} adressés aux enseignants de l'école primaire, avec des commentaires. Sont également encouragées les rencontres d'enseignants, organisées par l'inspecteur départemental de

² Il faudrait remonter plus loin dans le temps pour expliquer les raisons de la « cassure » qui existe entre l'école et le collège. Mais il ne nous appartient pas, dans ce rapport, de refaire l'histoire du collège. Nous nous en tiendrons aux réponses qu'a entendu donner le système éducatif au constat de la rupture entre les deux niveaux d'enseignement depuis 1975 et la création du collège unique.

l'éducation nationale (IDEN)³ et le chef d'établissement d'accueil, notamment lors de la prérentrée. Ces réunions ont pour objectif « *un échange d'informations, et aussi l'étude en commun de thèmes précis relatifs à des contenus ou à des méthodes d'enseignement dans un souci d'harmonisation* ». Les préconisations qui suivent sont encore aujourd'hui d'actualité :

« Il est essentiel que les instituteurs et les professeurs considèrent en commun les moyens d'ajuster les attentes et les possibilités des deux ordres d'enseignement, en recherchant un accord sur les compétences que l'on peut raisonnablement attendre de la quasi-totalité des élèves entrant en sixième dans tel ou tel secteur. Il est non moins important de faire porter aussi la concertation sur l'harmonisation du langage, en particulier du vocabulaire grammatical, mathématique et scientifique, à partir des nomenclatures officielles et des programmes.

Une telle démarche sera rendue plus facile et plus fructueuse si les instituteurs et les professeurs sont également sensibilisés aux diverses difficultés de la liaison entre école et collège, s'ils sont préparés à admettre qu'elles ne tiennent pas seulement à l'organisation et aux enseignants de l'autre type d'établissement, et qu'ils sont tous concernés par la résolution de ces difficultés ».

Les autres mesures concernent la formation des enseignants et l'incitation à développer les stages consacrés à la liaison école-collège.

Enfin sont encouragées également les visites mutuelles des instituteurs⁴ de CM2 et des professeurs de collège dans leurs classes respectives et les activités associant personnels et élèves de collège et d'école élémentaire.

La circulaire de 1977 présente donc un ensemble de propositions riche et pluridimensionnel, qui ne sera guère renouvelé mais constamment réaffirmé au cours des décennies suivantes.

1.1.2. La nécessité de la liaison est ensuite constamment rappelée et réaffirmée

L'ensemble de mesures de la circulaire de 1977 est rappelé dans une note de service n° 82-381 du 7 septembre 1982 adressée aux recteurs, inspecteurs d'académie, inspecteurs départementaux de l'éducation nationale, principaux de collège et directeurs d'école. La note traite également de la procédure d'admission et élargit la composition des commissions d'harmonisation dont il est dit qu'elles « *offrent également un cadre utile pour les échanges d'information sur les élèves, qui peuvent guider et faciliter le travail pédagogique et éducatif au collège* ». La circulaire n° 79-027 du 17 janvier 1979 sur l'organisation de l'admission en 6^{ème} avait en effet formalisé l'harmonisation des résultats des évaluations scolaires en demandant à l'IDEN d'organiser dans sa circonscription des réunions avec les instituteurs de CM2, les principaux de collège et, « dans toute la mesure du possible,

³ Devenus inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) par décret n° 90-675 du 18 juillet 1990 portant statuts particuliers des IA-IPR et des IEN.

⁴ Le corps des professeurs des écoles est créé par le décret n° 90-680 du 1^{er} août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles.

les professeurs des collèges concernés »⁵. La note de service de 1982 précise que ces commissions comprendront désormais les instituteurs et directeurs d'école, les psychologues scolaires, les professeurs de collège concernés, les principaux de collège et les représentants de parents d'élèves.

Entre temps, l'arrêté du 16 juillet 1980 a défini les « *objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire* » et insisté sur la continuité pédagogique entre le cycle moyen et le cycle d'observation (6^{ème} - 5^{ème}) du collège, déterminante pour la réussite au collège :

« Les présentes instructions se sont appuyées sur les travaux conduits en 1979 par des groupes académiques constitués d'enseignants de l'école et du collège, en vue de renforcer cette continuité.

L'harmonisation des instructions pour le cycle moyen et pour les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} est, à cette fin, pratiquement réalisée. Elle doit être complétée par des contacts fréquents entre les enseignants de l'école et ceux du collège. Ces rencontres auront pour but d'aider les uns et les autres à infléchir, autant que de besoin, leurs démarches pédagogiques respectives, et de préciser les références communes pour l'évaluation.

Au cycle moyen, cette préoccupation constante de continuité se manifestera aussi bien dans l'enseignement proprement dit que dans l'organisation de la vie et du travail scolaires ».

La nécessaire continuité éducative « *au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité* » est rappelée dans la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-186 du 10 juillet 1989, et si on ne trouve plus de texte spécifique sur la liaison école-collège au cours des années quatre-vingt-dix, cette préoccupation revient dans les différentes circulaires de rentrée. La réorganisation du collège en trois cycles à partir de 1996 fait de la 6^{ème} un cycle à part entière dit cycle d'adaptation car il « *vise à faciliter la transition école-collège en confortant les compétences acquises à l'issue de l'école élémentaire* » et à « *initier les élèves aux disciplines et méthodes de travail propres à l'enseignement secondaire* » (circulaire n° 96-132). La circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998, qui rétablit l'annualité des évaluations nationales CE2 et 6^{ème}, en place depuis 1989, met l'accent sur les élèves les plus en difficulté : elle fait de la qualité du diagnostic concernant les acquis et difficultés de ces élèves une priorité, afin de définir les actions à mettre en œuvre dans le cadre du « *programme personnalisé d'aide et de progrès* ». La liaison école-collège est pensée à partir de l'analyse des évaluations :

« Les rencontres entre enseignants du cycle des approfondissements et de 6^{ème} – dans le cadre des réunions ou des actions de formation communes permettant d'assurer la continuité école-collège – contribuent à une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par chaque élève et à des diagnostics plus affinés ».

⁵ La circulaire n° 78-085 du 27 février 1978 avait proposé un nouveau modèle de dossier d'admission en 6^{ème} et demandait à l'IDEN d'assurer entre les classes de CM2 de sa circonscription une harmonisation des évaluations des maîtres en organisant des réunions « *auxquelles participent notamment les maîtres concernés* ».

La circulaire se termine par cette phrase : « *Une attention particulière sera apportée à toutes les actions qui améliorent la transition école-collège* ».

La circulaire de la rentrée 2000⁶ demande que la transmission des informations entre l'école et le collège gagne en précision afin de repérer les élèves qui auront besoin d'un soutien ou d'une remise à niveau ; celle de la rentrée 2001⁷ fait de l'accueil des élèves de 6^{ème} une priorité, demande de développer des pratiques innovantes (« mini-collèges », prise en charge de deux disciplines par des enseignants volontaires, par exemple) et préconise un renforcement du dispositif de liaison école primaire-sixième. La circulaire de la rentrée 2002⁸ demande à son tour de « *conforter le dispositif de liaison école-collège* » : au moment où de nouveaux programmes vont entrer en application à l'école primaire, il s'agit notamment de faire connaître aux professeurs de collège les évolutions entreprises dans le primaire. La circulaire de la rentrée 2003⁹ met en avant « *le choix de présenter la circulaire préparatoire [...] sous forme d'un texte unique* » pour les écoles, les collèges et les lycées avec la volonté d'« *affirmer la cohérence de la politique éducative, par-delà les spécificités propres à chaque niveau, en soulignant les lignes de force qui organisent le parcours des élèves* ». Celle de la rentrée 2004¹⁰ consacre de nouveau une partie au renforcement de la continuité école-collège : la dernière année de la mise en œuvre des programmes de l'école primaire doit être mise à profit « *pour développer les indispensables **relations entre professeurs de l'école primaire et du collège**¹¹ de façon à ce que la continuité soit bien prise en charge à l'entrée en 6^{ème}* » :

« Outre l'organisation de rencontres et de formations communes, on veillera à adapter et préciser les documents de liaison entre école et collège pour faciliter cette continuité.

[...] Il convient aussi de renforcer la continuité des apprentissages entre l'école et le collège qui bénéficiera à la rentrée 2005 de l'introduction de nouveaux programmes, en cohérence avec ceux de l'école primaire et qui, comme eux, seront finalisés par la définition des compétences attendues des élèves.

Les évaluations diagnostiques à l'entrée en 6^{ème} d'une part, les situations proposées par la banque d'outils d'évaluation – en particulier en langues vivantes – d'autre part, doivent faciliter l'appréciation par les professeurs des compétences acquises à l'école primaire et favoriser ainsi la continuité des apprentissages ».

Outre le rappel régulier de veiller à la continuité entre l'école et le collège et de développer les relations entre les deux niveaux, l'accent a été mis progressivement, au cours de ces trois décennies, sur le repérage des élèves en difficulté à l'issue de l'école primaire, en prenant notamment appui sur les évaluations diagnostiques de 6^{ème} : il ne s'agit plus seulement de mieux préparer l'adaptation au collège et de faciliter la transition, mais de prendre en charge mieux et plus rapidement au collège les élèves aux acquis fragiles ou insuffisants.

⁶ Circulaire n° 2000-009 du 13 janvier 2000.

⁷ Circulaire n° 2001-105 du 8 juin 2001.

⁸ Circulaire n° 2002-074 du 10 avril 2002.

⁹ Circulaire n° 2003-050 du 20 mars 2003.

¹⁰ Circulaire n° 2004-015 du 27 janvier 2004.

¹¹ L'expression est en caractères gras dans la circulaire.

1.1.3. Le socle commun de connaissances et de compétences marque une nouvelle étape dans la liaison école-collège

L'inscription dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 du socle commun de connaissances et de compétences, défini dans le décret du 12 juillet 2006, donne clairement comme finalité à l'école obligatoire l'acquisition du socle commun par les élèves et propose, dans sa conception même, un cadre pédagogique commun à l'école et au collège. La progression des acquisitions se fait par palier avec, normalement, l'acquisition du palier 2 à la fin du cycle 3 (fin de l'école primaire avant la réforme de 2013) et du palier 3 en fin de collège. L'absence de validation du palier 2 en fin de primaire a rapidement créé la nécessité de poursuivre au collège, après le cycle 3 de l'école primaire, l'acquisition des compétences non validées. Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), instaurés par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, sont ainsi destinés aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. La circulaire de la rentrée 2006¹² précise à leur propos que *« deux éléments importants doivent plus que jamais être renforcés, afin d'entreprendre une prise en charge des élèves qui en ont besoin le plus rapidement possible : la liaison école-collège et l'exploitation des résultats aux évaluations diagnostiques de sixième »*.

L'acquisition du socle commun suppose la création d'une véritable continuité éducative de l'école au collège, matérialisée notamment par le livret personnel de compétences (LPC) chargé d'attester des compétences acquises par l'élève. Ce livret est annoncé dans la circulaire de la rentrée 2007¹³, qui introduit également de nouveaux protocoles d'évaluation en CE1 et CM2 qui doivent permettre de *« repérer plus sûrement les élèves qui risquent de ne pas atteindre les objectifs définis par le socle commun et doivent donc bénéficier d'un programme personnalisé de réussite éducative »*. Les circulaires suivantes reviennent sur les évaluations et le livret personnel de compétences, l'accent étant mis sur l'acquisition des compétences du socle. La circulaire de 2010 ajoute une dimension supplémentaire à la continuité école-collège qui n'est pas conçue uniquement comme une réponse à la difficulté scolaire : *« Les initiatives novatrices qui permettent de garantir une continuité pédagogique entre l'école et le collège, au-delà du traitement de la difficulté scolaire, devront en outre être l'objet d'une attention et d'un soutien particuliers. Un recensement et une diffusion des bonnes pratiques seront organisés au niveau national »*.

L'ensemble des écoles et collèges a donc été concerné par la demande réitérée d'assurer une liaison et une continuité entre les deux niveaux de l'enseignement obligatoire. En parallèle, l'éducation prioritaire a développé de nouvelles modalités de coopération entre premier et second degrés.

¹² Circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006.

¹³ Circulaire n° 2007-011 du 9 janvier 2007.

1.2. La continuité école-collège est un principe fort du fonctionnement des réseaux d'éducation prioritaire

Le fait de faire travailler ensemble les deux degrés est inhérent à la politique de l'éducation prioritaire depuis l'origine. Dès la première circulaire sur les « zones prioritaires »¹⁴, c'est le secteur de collège avec « ses » écoles qui est pris en compte. Celle-ci est complétée par une nouvelle circulaire en décembre 1981¹⁵ qui élargit la zone prioritaire à l'ensemble d'un territoire sur lequel doit se mettre en place une politique cohérente, traduite par un projet commun.

En 1998, la relance de l'éducation prioritaire s'appuie sur la création de réseaux qui permettent d'associer le collège et les écoles qui en relèvent autour d'un contrat de réussite et de définir ainsi des objectifs pédagogiques au niveau du réseau¹⁶. La circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999 qui concerne l'élaboration, le pilotage et l'accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaires demande que le responsable du réseau « désigné, connu et reconnu par l'ensemble des partenaires » et le coordonnateur « issu aussi bien du second que du premier degré », qui reçoivent « une lettre de mission que le recteur établit en fonction des objectifs et du contenu du contrat de réussite », réunissent régulièrement « un conseil de réseau ouvert à l'ensemble des écoles et des établissements du réseau et à ses principaux partenaires »¹⁷.

Cette politique est renouvelée en 2006 avec la création des réseaux « ambition réussite » qui reprennent la même organisation en la situant dans le cadre du socle commun : « Tous [les élèves] doivent acquérir les connaissances et les compétences du socle commun par le développement d'un environnement de réussite, en atténuant notamment la rupture entre l'école et le collège. » (circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006). Chaque réseau constitué comprend un collège et les écoles, maternelles et élémentaires, qui l'alimentent, cette organisation visant à renforcer la cohérence pédagogique autour du parcours scolaire des élèves. Aux réseaux « ambition réussite » (RAR), créés dès la rentrée 2006, s'ajoutent à partir de la rentrée 2007 des réseaux de réussite scolaire (RRS) mis en place par les académies.

Le comité exécutif, qui devient l'instance de pilotage du réseau, est constitué du principal de collège, du principal adjoint et de tous les directeurs des écoles élémentaires et maternelles rattachées. L'IEN de la circonscription peut également en faire partie. Le comité exécutif est donc une première instance interdegrés permettant de fédérer des écoles et un collège autour d'un même projet formalisé par contrat. Ce contrat s'articule avec le projet d'établissement et les projets d'écoles.

¹⁴ Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981.

¹⁵ Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981.

¹⁶ Circulaire n° 98-145 du 10 juillet 1998.

¹⁷ Comme le note le rapport n° 2006-076 des inspections générales sur *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, coordonné par Anne Armand et Béatrice Gilles (octobre 2006) :

« Après un pilotage des années 1980 qui reposait sur la mobilisation (politique de projet, animateur ZEP), on est passé dans les années 1990 à un pilotage qui reposait davantage sur la prescription, et sur l'encadrement hiérarchique, principal et IEN, avec un coordonnateur censé faire le lien entre le projet et la hiérarchie. Les contrats de réussite tendent à instaurer une forme de pilotage plus souple, et plus rigoureuse à la fois » (p. 30).

La circulaire précitée prévoit aussi que, en application de l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, des expérimentations puissent être proposées concernant notamment l'organisation de la journée et de la semaine scolaires et le développement de passerelles entre les premier et second degrés. Les enseignants supplémentaires du réseau peuvent, entre autres modalités d'intervention, « *partager leur service entre le premier et le second degré* » et « *intervenir dans le cadre de services croisés* ».

Il est prévu enfin, pour faciliter la transition entre l'école primaire et le collège, « *souvent rendue difficile pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, du fait de la multiplicité des enseignants du collège, de limiter le nombre de professeurs intervenant notamment en 6^{ème} en affectant en collège des PLP bivalents des disciplines générales* ».

Cette circulaire met donc fortement l'accent sur la construction de la continuité entre l'école et le collège dans le cadre du réseau.

Le *bilan des réseaux « ambition réussite »*, publié en juin 2010 par le bureau de la politique d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement de la DGESCO, souligne, à propos de la dynamique de réseau, le rôle joué par le comité exécutif et en particulier celui du couple principal-IEN :

« Si l'éducation prioritaire s'est structurée en réseaux autour des collèges, la dynamique n'a pu se mettre en place que grâce au co-pilotage effectif du RAR, assuré par le principal et l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN). Le comité exécutif est devenu le plus souvent une véritable instance d'échanges et de débats. Le rôle de son secrétaire, cheville ouvrière de l'animation du réseau, contribue fortement à cette dynamique. Le réseau a développé le travail en équipe aussi bien au sein du collège qu'entre les écoles et le collège, même si les différences de culture professionnelle et la prédominance des disciplines dans le second degré constituent encore des freins à des modes de travail plus collaboratif. La politique de réseau a permis de mieux penser et organiser le cursus scolaire des élèves et de faciliter l'entrée en sixième ».

Le rapport n° 2012-076 de juillet 2012 des inspections générales sur *l'élargissement du programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) au programme ECLAIR (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite)* note pour sa part que la collaboration IEN-principal, « *développée dans les ZEP et instituée dans les RAR, fonctionne généralement bien dans les ECLAIR* » mais que la synergie avec l'IA-IPR référent est encore en construction.

Le copilotage principal-IEN, qui est un des principes du conseil école-collège, a donc d'abord été expérimenté dans les réseaux de l'éducation prioritaire.

1.3. Les commissions de liaison institutionnalisent les rencontres entre premier et second degrés

Plusieurs circulaires, en 2011 et 2012, relancent et renforcent la liaison école-collège en relation avec l'acquisition du socle commun : elles proposent un ensemble coordonné et

cohérent de mesures pour assurer la continuité des réponses apportées aux difficultés des élèves.

La circulaire de préparation de la rentrée 2011¹⁸, qui entend donner la priorité absolue à la maîtrise des savoirs fondamentaux et pour cela « *consolider les savoirs fondamentaux dans l'Ecole du socle commun* », appuie notamment ce premier objectif sur « *la continuité école-collège* ». Cette partie, sous-titrée « vers l'école du socle commun », prévoit deux dispositifs :

- le renforcement de la continuité CM2-6^{ème} par les commissions de liaison, organisées avant la fin de l'année de CM2 afin d'assurer la 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. Les stages de remise à niveau de CM2 de la fin du mois d'août auront lieu, chaque fois que possible, dans les locaux du collège d'affectation de l'élève* » ;
- l'élaboration de PPRE passerelles dans le cadre des commissions de liaison par le professeur des écoles et les professeurs de français et de mathématiques du collège : « *Ce PPRE passerelle définit les objectifs d'apprentissage prioritaires et les modalités de poursuite des aides engagées dès le début de la sixième* ».

La circulaire d'août 2011¹⁹ traite à nouveau de la continuité de l'action pédagogique au service de la scolarité obligatoire et rappelle :

« La liaison entre l'école et le collège, dont l'importance est désormais reconnue par tous les acteurs, s'est enrichie au fil des années et s'est ancrée dans les pratiques habituelles des équipes pédagogiques des écoles et des collèges.

Elle est aujourd'hui un des moyens de mettre en œuvre l'école du socle commun. De nombreuses circonscriptions et de nombreux collèges ont engagé une réflexion commune souvent coordonnée aux niveaux départemental et académique qui génère des actions de qualité pour améliorer la continuité de la scolarité obligatoire, en s'appuyant sur des cultures professionnelles différentes mais complémentaires ».

Pour « *accompagner les équipes pédagogiques des premier et second degrés dans la mise en œuvre d'une action pédagogique commune* » et « *favoriser la continuité des apprentissages* », la circulaire met en avant le livret personnel de compétences, « *outil de liaison et de continuité* », le repérage des élèves en difficulté grâce aux évaluations nationales, et précise la composition, le fonctionnement et les missions de la commission de liaison. Composée des maîtres des classes de CM2 des écoles du secteur du collège, des professeurs principaux des classes de sixième, des professeurs de français et de mathématiques de ces classes, le cas échéant des professeurs qui encadrent les modules de remise à niveau, et convoquée conjointement par l'IEN et le chef d'établissement dans le courant du mois de juin de l'année scolaire, la commission de liaison doit définir les modalités des aides qui pourront être apportées aux élèves entre leur sortie de l'école primaire et la fin de la classe de 6^{ème} suivre leur mise en œuvre et en évaluer les effets. Elle peut préconiser un programme personnalisé

¹⁸ Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011.

¹⁹ Circulaire n° 2011-126 du 26 août 2011.

de réussite éducative, dit PPRE passerelle, prévoir ainsi le recours à des aides internes au collège et, le cas échéant, des aides extérieures, et fixer les besoins en matière de stages de remise à niveau et de modules pour le premier trimestre de la 6^{ème}. La circulaire encourage la participation des professeurs des écoles à la mise en œuvre des PPRE dans les classes de 6^{ème}, par exemple par la prise en charge de modules de remise à niveau. Elle demande également à l'école de « *former progressivement les élèves aux exigences méthodologiques du collège* », aux professeurs de 6^{ème} de coordonner et d'accompagner le travail donné aux élèves. Professeurs des écoles et professeurs de collège sont invités à harmoniser les consignes et le lexique utilisés dans chacune des disciplines.

Un deuxième volet de la circulaire entend justement favoriser le travail en commun des enseignants en les incitant à prendre mutuellement connaissance des programmes et des méthodes de chaque niveau, à prendre appui sur le livret personnel de compétences et à mettre en place des projets interdegrés « *pour partager les cultures pédagogiques* » :

« Pour renforcer la cohérence nécessaire entre l'école et le collège, il convient d'inciter à travailler en commun sur les évaluations de CM2, élaborer des objectifs ou des méthodes communes pour l'apprentissage et l'évaluation, effectuer un suivi des élèves en difficulté, participer à des stages conjoints premier et second degré, à des rencontres au moment de la prérentrée.

L'élaboration et la réalisation de projets communs (travail de liaison en expression écrite ou orale, défis, expositions, sorties) sont à encourager, ainsi que les activités qui, tout au long de l'année, prennent appui sur les ressources pédagogiques du collège (salles de sciences, CDI, gymnases, etc.) ».

La circulaire demande enfin que soit proposé, aux enseignants nouvellement nommés, un stage d'une demi-journée au minimum, au sein de l'école (s'ils sont titulaires en collège) ou du collège (s'ils sont titulaires en école) pour « *échanger sur les pratiques* » et « *assister à une situation de classe pour comprendre les différences et ressemblances des activités pédagogiques* » et appelle plus généralement « *à former les enseignants comme les directeurs d'école et les personnels de direction sur la mise en place de la continuité école-collège et de l'accompagnement personnalisé* ».

L'accompagnement personnalisé en 6^{ème} est lui-même mis en place « *avec la volonté de renforcer la liaison entre l'école primaire et le collège* » et il peut être un des éléments du programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).

Enfin, la circulaire de rentrée 2012²⁰, qui fait de la personnalisation des parcours un moyen de « *construire l'école du socle* », rappelle que cette personnalisation « *se poursuit dans la liaison école-collège en favorisant la continuité des apprentissages et le travail en commun des professeurs* » : « *Le bilan établi en élémentaire, à travers notamment les évaluations nationales de CM2, permet de mettre en place, dès l'entrée au collège, les moyens les mieux adaptés pour aider les élèves (PPRE passerelle, accompagnement personnalisé, etc.)* ». Une meilleure continuité des apprentissages est notamment souhaitée pour les langues vivantes.

²⁰ Circulaire n° 2012-056 du 27 mars 2012.

Même si elles ont rappelé plus largement le nécessaire travail en commun des enseignants des deux degrés et le partage des cultures pédagogiques, les circulaires de 2011 et 2012 ont ainsi contribué à recentrer la liaison école-collège sur les deux années de CM2 et de 6^{ème} et sur la difficulté scolaire, à travers les évaluations, les commissions de liaison et les PPRE passerelle.

1.4. La création du conseil école-collège constitue une nouvelle étape

La création du conseil école-collège s'inscrit donc dans la continuité des actions visant à favoriser la liaison école-collège qui, bien qu'elle ait été souhaitée depuis très longtemps, ne s'est pas partout traduite dans la réalité. L'objectif est toujours l'acquisition du socle commun pour l'ensemble des élèves, et la nouvelle instance met encore une fois l'accent sur le travail commun qui doit être engagé par les acteurs pour y parvenir.

La création du CEC permet de franchir une nouvelle étape. Tout d'abord, cette instance et ses actions procèdent désormais de la loi, et non plus de circulaires. La continuité pédagogique entre l'école et le collège est également inscrite dans la loi (rapport annexé) avec la création d'un nouveau cycle associant le CM2 et la 6^{ème}. Le législateur entend ainsi relancer la politique des cycles et éviter les transitions brutales d'un cycle à l'autre. Une véritable politique des cycles poursuit aussi l'objectif de la réduction du nombre des redoublements, pratique coûteuse dont l'efficacité pédagogique n'est pas prouvée : *« Dans le cadre de l'acquisition des connaissances, compétences et méthodes attendues en fin de cycle et non plus en fin d'année scolaire, le redoublement d'une année scolaire doit être exceptionnel »*. Les programmes personnalisés de réussite éducative sont le cadre qui permet d'apporter les aides nécessaires aux élèves qui en ont besoin.

Mais l'ambition du CEC ne se résume ni au traitement de la difficulté scolaire, ni au seul cycle d'approfondissement défini par le décret du 24 juillet 2013, comme le précise encore le rapport annexé à la loi d'orientation :

« Au-delà de la création de ce cycle et afin de contribuer à l'acquisition par tous les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, chaque collège et les écoles relevant de son secteur déterminent conjointement des modalités de coopération et d'échanges qui devront désormais être inscrites dans le projet des écoles concernées et le projet d'établissement du collège. À cet effet, un conseil école-collège est institué. Il sera chargé de proposer les actions de coopération et d'échanges ».

L'enjeu du CEC est donc bien la progressivité des apprentissages de la maternelle au collège et la mise en cohérence des différents projets, ceux des écoles et celui du collège, pour construire cette progressivité. Si la politique de réseau et l'expérience des comités exécutifs de l'éducation prioritaire peuvent constituer une matrice pour le CEC, il ne faudrait pas considérer que les secteurs où les problèmes sont moins aigus peuvent répondre *a minima* à l'obligation de mise en place des CEC et se dispenser d'une recherche de cohérence et de continuité pédagogiques.

La difficulté scolaire est donc à la fois un moteur et un risque pour la mise en place des CEC : les CEC pourront s'appuyer sur l'héritage de la liaison école-collège et l'expérience de

l'éducation prioritaire, mais ils doivent aller au-delà pour penser véritablement la scolarité du socle commun.

Enfin, si on ne peut accuser la politique éducative menée depuis plus de trente ans d'avoir manqué de constance et de cohérence pour créer une continuité entre l'école et le collège, il reste à comprendre pourquoi celle-ci reste toujours un objectif à atteindre. C'est la condition pour que le conseil école-collège, qui institutionnalise les relations entre le premier et second degré, ne soit pas simplement une mesure de plus, reconduisant les dispositifs précédents avec les mêmes limites.

2. Une mise en place administrative des conseils école-collège globalement satisfaisante

La mission a conduit ses investigations entre décembre 2013 et mi-mars 2014 dans une période où les réflexions étaient en cours dans les académies et, de ce fait, non totalement abouties. Les observations de la mission se sont également enrichies plus tardivement des contributions des correspondants académiques. Sur le plan quantitatif²¹, les éléments exploitables²² qui ont été transmis montrent qu'avant les vacances de printemps, la constitution des CEC était réalisée à 75 % et que près de 49 % s'étaient réunis. Ces pourcentages de CEC constitués varient de moins de 50 % pour deux académies²³ à près de 100 % pour six autres²⁴. En revanche, le pourcentage des CEC qui se sont réunis est plus faible. Il ne dépasse pas 30 % dans deux académies²⁵. Si dans la majorité des académies environ la moitié des CEC se sont réunis au moins une fois, dans un petit nombre, deux réunions sont d'ores et déjà programmées d'ici la fin de l'année scolaire. Dans d'autres académies encore, il n'est en revanche prévu qu'une seule réunion qui doit se tenir avant l'été avec une mise en place réellement opérationnelle en septembre prochain.

L'ensemble des informations recueillies a permis de dégager des éléments d'analyse relativement convergents sur les conditions dans lesquelles les conseils école-collège se mettent effectivement en place.

2.1. Des formes de pilotage diverses et à plusieurs niveaux

2.1.1. *Au niveau académique, les recteurs restent le plus souvent dans l'impulsion*

Les recteurs ont, pour la plupart, présenté les grandes lignes de ce dispositif et demandé sa mise en œuvre lors des réunions de rentrée avec les chefs d'établissement et les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN). Mais peu d'entre eux ont formalisé des directives précises dans une circulaire. La mise en place des conseils école-collège est, en effet, considérée comme la poursuite du travail engagé sur la liaison école-collège depuis plusieurs années, le

²¹ Ces chiffres doivent être analysés comme une tendance, sachant que tous les chiffres n'ont pas été communiqués à une même date compte tenu des périodes de vacances scolaires.

²² Pour 23 académies métropolitaines et hors DOM-TOM.

²³ Créteil, Strasbourg.

²⁴ Besançon, Clermont-Ferrand, la Corse, Montpellier, Poitiers et Toulouse.

²⁵ Nice et Aix-Marseille.

prolongement des réflexions conduites sur l'école du socle ainsi que dans les structures de concertation propres à l'éducation prioritaire. Comme sur d'autres dossiers concernant le premier degré, la mise en œuvre de ce dispositif a été laissée aux DASEN.

Sur le plan stratégique, dans les académies où le projet académique était en construction, cette mise en place a été articulée avec ses objectifs et utilisée comme un levier permettant de répondre aux priorités académiques. Ce sujet est donc intégré dans les groupes de travail ou de pilotage des axes de ce projet. À Toulouse, le groupe piloté par un DASEN et un IA-IPR porte plus largement sur la question de la continuité école-collège pour la réussite des élèves et intègre la création du CEC. Au-delà des questions structurelles de mise en place, il s'attache à la dimension fonctionnelle du CEC afin de provoquer non seulement l'engagement des personnels et la construction de nouvelles bases professionnelles mais surtout de favoriser la réussite des élèves.

Le sujet de la liaison interdegrés ou plus précisément des CEC a été également travaillé dans les séminaires académiques des corps d'inspections. Ces réflexions ont parfois conduit à l'élaboration de guides ou de *vade-mecum*, comme dans l'académie de Besançon ou dans celle de Lille, mais elles ont aussi été l'occasion de partage entre les différents corps d'inspection des premier et second degrés et, à ce titre, elles méritent d'être encouragées. À Nantes, le séminaire de rentrée des corps d'inspection comportait un atelier sur la thématique de la mise en place des conseils école collège et il a permis de préciser les problématiques de cette mise en place. À Bordeaux, le plan de travail académique des corps d'inspection (PTA) comporte un axe spécifique : « accompagner les établissements dans la mise en place des CEC et l'installation du nouveau cycle CM1-CM2-6^{ème} » qui, lui-même, se subdivise en trois axes : l'élaboration d'un document de cadrage, la formation de l'encadrement, la production des thèmes et ressources de travail.

En termes de pilotage et d'accompagnement des liaisons écoles-collège au niveau académique, un travail important a été réalisé par les structures en charge des innovations qui sont conduites à intervenir pour la diffusion des « meilleures pratiques ». Il est, semble-t-il, plus difficile aux doyens des IEN du premier degré ou aux délégués académique à la pédagogie²⁶ de jouer un rôle dans le pilotage de ce dispositif.

La mise en œuvre du dispositif est en revanche rarement suivie au niveau académique, sauf si le recteur s'intéresse personnellement aux lettres de mission et aux évaluations des chefs d'établissement et inclut le pilotage des CEC dans les objectifs qui leur sont fixés.

2.1.2. Au niveau départemental, les structures de pilotage prennent des formes variées

Laisser la main aux départements, c'est aussi assumer la diversité des territoires et des choix d'organisation. Beaucoup d'académies ont fait ce choix et la mission a pu constater que l'appréciation positive des acteurs de terrain sur la mise en place des CEC résulte aussi de leur sentiment d'avoir une grande liberté d'organisation. D'ailleurs, l'absence de directives ministérielles précises a été généralement appréciée et a pu créer une dynamique au niveau local. Mais, dans un contexte de forte mobilisation sur la réforme des rythmes scolaires,

²⁶ Quand ces deux fonctions ont été créées au niveau académique.

certaines DASEN ont clairement exprimé que cette dernière réforme a été leur priorité pendant le dernier trimestre de l'année 2013 et qu'ils n'ont pas pu s'investir personnellement sur les autres dossiers, y compris celui des conseils école-collège.

La mission a donc pu constater les différences importantes qui existent, parfois au sein d'une même académie, en matière de pilotage départemental : absence de directives écrites, circulaires plus ou moins détaillées, mise en place de groupes de travail avec des compositions variées. Deux pratiques s'opposent en l'espèce : des DASEN très directifs fixant des priorités de travail départemental, face à d'autres laissant largement la place aux dynamiques locales.

Quand elles existent, les circulaires départementales rappellent en général les modalités de composition et de fonctionnement des CEC, le nombre de réunions, quelques-unes la taille maximale des CEC ; peu de celles que la mission a pu voir précisent les objectifs visés et la nécessité d'un diagnostic préalable. Mais l'absence de directives écrites complétant des décrets publiés répond le plus souvent à la volonté de laisser l'initiative aux responsables locaux et cela ne signifie pas qu'aucun cadrage n'existe, mais que celui-ci peut prendre des formes différentes.

Les DASEN se sont fortement appuyés tout d'abord sur le conseil d'IEN, puis sur des instances de pilotage ou de réflexion regroupant des IEN et des principaux. La majorité des départements a poursuivi les réflexions menées précédemment dans le cadre des liaisons école-collège par les groupes de travail départementaux, organisés soit au niveau des bassins, soit au niveau départemental, voire aux deux. Des travaux conduits ont émergé des préconisations visant à harmoniser les pratiques et les documents de liaison ainsi qu'à guider IEN et principaux dans la mise en place des nouveaux conseils. Ces groupes de travail ont eu des conséquences très positives sur le partage des cultures entre les futurs pilotes des conseils école-collège.

La problématique de la liaison école-collège fait aussi partie, dans certains départements, des thématiques abordées lors des dialogues de gestion (ou de stratégie pédagogique) conduits avec les collègues. C'est une manière efficace de mobiliser les chefs d'établissement et d'établir le dialogue avec les IEN si ceux-ci sont invités à cet entretien. Cela constitue aussi un moment d'échanges constructifs sur le plan pédagogique quand les IA-IPR référents peuvent être présents.

Les premières actions conduites au niveau départemental ont consisté à définir, pour chaque collège, un IEN copilote de chaque CEC dans la mesure où, dans de nombreux départements, il n'y a pas de recoupement entre la circonscription des IEN et le secteur de recrutement des collègues. Dans certaines zones, il est même apparu que les secteurs de recrutement des collègues pouvaient dépasser les limites du département. Il a donc fallu choisir quel était l'IEN responsable pour chaque CEC.

À terme, les DASEN doivent recevoir les plans d'actions des CEC. Très peu de transmissions avaient officiellement été faites lors de nos entretiens et il n'avait pas été envisagé d'autre utilisation que celle du suivi du travail mené dans les CEC. En l'espèce, quel rôle va jouer l'DASEN ? Quelle exploitation va-t-on pouvoir faire des plans d'action transmis ? Qui va la

faire et comment ? Avec quelle évaluation ? Ces questions méritent des réponses qui ne sont pas encore apportées. Pour certains des IEN que nous avons rencontrés, la disparition des évaluations nationales des acquis des élèves qui leur permettraient, quelles qu'aient pu être les critiques dont elles ont fait l'objet, d'avoir une image des besoins des élèves selon les secteurs et d'apprécier la pertinence des actions engagées, les privent d'une partie des moyens d'appréciation de la pertinence et de l'efficacité des actions envisagées.

2.1.3. Les IEN et les principaux jouent un rôle essentiel

La mission a pu constater le rôle majeur des couples IEN-principaux dans la mise en place des conseils école-collège. Dans de nombreux départements, notamment ceux qui avaient déjà travaillé sur les problématiques de liaison, il a pu apparaître une mobilisation plus forte des IEN que des chefs d'établissements mais, dans d'autres, les IEN, mobilisés par d'autres dossiers, ont travaillé moins facilement avec les principaux. La mise en place de groupes de réflexion ou, comme la mission a pu le voir dans un département, d'un comité de pilotage (COFIL) regroupant IEN et principaux, est une manière d'assurer une mobilisation identique chez les deux copilotes et de dépasser les questions de personnes.

Mais il existe aussi, au-delà des problèmes de relations personnelles, des différences majeures dans l'engagement des IEN, dans certains départements notamment ruraux, selon le niveau de proximité avec les collèges et le nombre de secteurs de collèges dont ils ont la charge. Ainsi, les IEN qui peuvent être copilotes de neuf CEC apparaissent parfois plus mobilisés sur le collège avec lequel il est le plus facile de travailler. Ceci les conduit aussi, faute de disponibilité, à envisager de déléguer à des conseillers pédagogiques, voire à des directeurs d'école²⁷, cette coprésidence dans des secteurs éloignés. Il n'est dès lors pas certain que ceux-ci puissent avoir le positionnement adéquat pour assurer l'équilibre dans les discussions avec les équipes du second degré ou pour convaincre toutes les écoles du secteur d'adhérer aux propositions du CEC. Le risque est également celui d'une délégation similaire du chef d'établissement à un adjoint, qui risquerait d'affaiblir le conseil.

Il existe également une dissymétrie dans le champ d'intervention de chacun des copilotes. Le principal ne sera investi que dans un seul conseil alors que l'IEN bénéficiera d'une vision plus large du fonctionnement d'une pluralité d'instances. Cette vision devrait lui permettre de faire bénéficier les différents conseils qu'il copilotera de cette réflexion élargie. L'organisation des réflexions au niveau des bassins, avec les IEN et d'autres chefs d'établissements, serait de nature à rompre cette différence de périmètre de réflexion.

2.1.4. Les IA-IPR interviennent aussi dans l'accompagnement du dispositif

Bien que les IA-IPR ne fassent pas partie des personnels directement concernés par les textes instituant les conseils école-collège, la mission a pu constater l'importance de leur engagement pour accompagner les réflexions pédagogiques qui sont au cœur des objectifs assignés à cette nouvelle instance. Nombreux sont ceux qui regrettent d'avoir été oubliés dans les textes, car ils ont pu être moteurs dans les actions conduites entre les deux niveaux²⁸, en

²⁷ Voire de faire de cette délégation aux directeurs d'école un principe.

²⁸ Notamment quand les académies ont travaillé sur l'école du socle.

particulier les référents des réseaux ECLAIR. Ils reconnaissent cependant qu'ils sont en nombre insuffisant pour assister de manière systématique aux réunions des CEC, compte tenu des autres missions qui leur sont confiées, mais ils estiment qu'ils pourraient contribuer à mobiliser les enseignants dans l'évolution de leurs pratiques pédagogiques.

La nomination d'IA-IPR référents de collège tend à se développer dans les académies au-delà des réseaux ECLAIR. Dans ces réseaux, les IA-IPR référents occupent désormais une place importante dans les réflexions qui peuvent être conduites sur les problèmes de liaison interdegrés. Il est apparu également, au cours de la mission, qu'ils étaient à même d'apporter aux principaux, dans la conduite pédagogique de leur établissement, un renfort que ceux-ci apprécient car ils ne se sentent pas tous légitimes en la matière. À titre d'exemple, dans une académie, la possibilité de les inviter aux réunions des conseils école-collège a été rappelée aux chefs d'établissement, et ceux-ci n'ont pas manqué de l'exploiter.

Leur implication dans les formations interdegrés est généralement importante et ils sont souvent, dans ces formations, les porteurs des changements de pratique pédagogique. Leurs messages, non seulement sur le plan disciplinaire mais aussi en termes de pratiques, sont considérés comme légitimes, reconnus et suivis par les enseignants du premier et du second degrés. Ils interviennent parfois conjointement avec les IEN ou des conseillers pédagogiques, ce qui renforce la légitimité de leur intervention pour le premier degré.

À titre d'exemple de l'efficacité du travail conjoint des IA-IPR et des IEN, on peut également évoquer leur rôle clef dans le déploiement et l'accompagnement des innovations (voir l'encart sur l'expérience du réseau de la Marquisanne à Toulon en 4.1.3.).

Dans de nombreuses académies, les IA-IPR ont été associés à la réflexion conduite soit au niveau académique, soit dans les bassins avec les IEN et les chefs d'établissement sur la continuité des parcours d'apprentissage. Le travail en commun avec les IA-IPR a également été favorisé par leur participation à l'évaluation des contrats d'objectifs des collèges.

Enfin, des travaux spécifiques ont été conduits par des IA-IPR dans certaines disciplines, afin de bâtir une progression commune dans le cycle de consolidation. D'autres ont contribué à élaborer des guides portant sur les axes de travail qui pourraient être déclinés par les CEC ou des pistes de réflexion concernant des thématiques autour de la continuité des parcours.

2.2. Les choix dans la composition des conseils école-collège auront une incidence sur son fonctionnement

Au moment de l'enquête, les réflexions et questionnements qui ont émergé des rencontres sont essentiellement celles des chefs d'établissement et des IEN. En effet, lors de nombreux entretiens conduits dans les établissements et les écoles, l'absence de connaissance des textes, tant sur la création des CEC que sur les nouveaux cycles, de la part de nombreux enseignants, surtout du second degré, mérite d'être soulignée. Un grand nombre d'enseignants n'avaient même pas regardé ces textes avant nos visites et les ont découverts en séance. Certains en avaient entendu parler, mais sans vraiment y avoir réfléchi. Ces positions reflètent également l'intérêt plus limité que les enseignants du second degré portent au développement des

relations avec les écoles. À l'inverse, le constat a également été fait que d'autres académies²⁹ étaient très en avance dans leur réflexion et avaient mis en place des préfigurations des CEC sous la forme d'un conseil pédagogique école-collège.

Quel que soit le niveau de réflexion, la mission a pu constater l'accueil favorable de ses interlocuteurs sur ce conseil. Le rôle pédagogique de cette instance et la liberté d'organisation donnée au plan local sont systématiquement mis en avant. Ceci n'exclut pas que les modalités d'organisation et les choix opérés peuvent soulever des interrogations et sont susceptibles, à terme, de limiter l'impact de cette mise en place.

2.2.1. Selon la taille et la composition retenues

La composition des CEC comme le nombre de leurs membres sont très variables selon les départements et à l'intérieur même de ces départements. La situation de la Haute-Savoie est à cet égard intéressante. Selon l'enquête conduite par le DASEN adjoint³⁰, le CEC réunit en moyenne vingt-sept membres mais cette moyenne n'est pas très significative puisque les écarts vont de huit à quarante-huit membres (ils réunissent à 73,5 %, entre neuf et vingt membres, hors IEN et principal).

Selon cette même enquête, les CEC sont composés à 89 % de professeurs, retenus majoritairement selon les critères suivants : enseignants de CM2³¹ ou directeurs d'école (43 %), professeurs principaux de 6^{ème} (10 %) et professeurs en classe de 6^{ème} (36 %). On note aussi pour le collège la participation des conseillers principaux d'éducation (CPE), infirmières, conseillers d'orientation psychologue (COP), assistantes sociales, gestionnaires et professeurs documentalistes. Pour le premier degré, les professeurs exerçant en maternelle représentent moins de 1 % des membres des CEC de même que ceux exerçant en élémentaire hors CM2³². Dans 92,5 % des cas, toutes les écoles des secteurs de recrutement des collèges (hors écoles seulement maternelles) y sont représentées. À 50 %, les écoles « alimentent » plusieurs collèges. Dans ce cas, elles ne sont représentées qu'une seule fois, dans le collège qu'elles alimentent majoritairement.

Le principe de la parité dans la représentation entre personnels du premier et du second degré a été intégré partout dans la composition des CEC. Mais c'est ce principe qui, lorsqu'il s'accompagne de la volonté de représentation de toutes les écoles, a pu conduire à une taille des instances qui, non seulement n'est pas opérationnelle, mais pose aussi des difficultés pour mobiliser le nombre de personnes adéquat côté second degré. C'est le cas dans les zones rurales où il existe un grand nombre de petites écoles et de petits collèges ruraux³³ : si le choix est fait de prendre un représentant par école, il faut, du côté du collège, souvent compléter avec d'autres personnels que les professeurs (infirmière, CPE, documentaliste...). C'est également dans ces zones que le nombre d'enseignants dont le service est partagé entre

²⁹ Notamment celles qui avaient mis en place des réflexions sur la création de l'école du socle comme Bordeaux, Clermont-Ferrand ou Strasbourg.

³⁰ Questionnaire adressé aux principaux et IEN (48 collèges, 12 circonscriptions) en janvier 2014. Le taux de réponse à l'enquête est de 87 % (100 % pour les IEN, 83,5 % pour les principaux).

³¹ Dont enseignants ayant en charge plusieurs niveaux, outre le CM2.

³² C'est-à-dire des enseignants n'ayant pas en charge d'élèves de CM2 dans leur classe.

³³ Des difficultés identiques se posent pour la représentation des réseaux pédagogiques intercommunaux (RPI) : toutes les écoles ou seulement celles qui ont un cycle 3.

plusieurs collègues est le plus important, ce qui représente un handicap supplémentaire pour trouver des candidats aisément mobilisables. Dans les petits établissements, les principaux signalent une mobilisation permanente des mêmes personnes sur tous les conseils, avec un risque de saturation, d'absentéisme ou de démotivation.

A contrario, certains départements n'ont privilégié que les enseignants de cycle 3, de manière à avoir des CEC plus resserrés. Mais, dans ce cas, le CEC peut avoir tendance à se limiter à un conseil de cycle et au suivi des élèves en difficultés.

Le risque de mettre en place une instance difficilement mobilisable n'a pas échappé à certains départements qui se sont efforcés de limiter le nombre de membres. Dans un département, cette question a été réglée en recensant le nombre de professeurs de collège disponibles pour participer à ces réunions, nombre à partir duquel a été désigné un nombre équivalent de professeurs des écoles parmi les candidats proposés par les conseils d'école. Pour éviter l'inflation des participants, respecter les objectifs pédagogiques assignés à cette instance et lui donner un caractère plus opérationnel, certains DASEN ont aussi fixé un nombre de membres minimal et maximal selon la configuration des secteurs. D'autres solutions pour pallier la dissymétrie du nombre d'enseignants mobilisables ont été avancées, en limitant la représentation des écoles à un représentant par regroupement pédagogique intercommunal (RPI) ou à un par commune quel que soit le nombre d'écoles.

Il n'y a pas encore de réflexion sur l'articulation entre membres et invités, ni entre le conseil lui-même et les commissions thématiques. Dès lors, certaines personnes sont simplement systématiquement invitées comme représentant une fonction qui aurait pu utilement être présente dans la composition du CEC mais qui n'a pas pu l'être du fait de l'obligation de parité.

2.2.2. Selon la manière de choisir ses membres

Malgré les objectifs présentés par les établissements lors de nos entretiens sur la représentation idéale des personnels dans ce conseil, il n'a pas été évident partout de parvenir à la respecter. La question de la disponibilité des enseignants est souvent évoquée face à la multiplication des réunions auxquelles ils sont astreints dans les collèges (conseil d'administration, commission permanente, conseil pédagogique, CESC³⁴, conseils de classe, réunions des parents d'élèves³⁵...). C'est donc parfois les enseignants volontaires ou sollicités par le chef d'établissement qui ont été proposés au vote du conseil pédagogique (dès lors que celui-ci a une existence réelle³⁶) et non pas un choix ciblé sur certains profils d'enseignants, des compétences spécifiques ou des disciplines. Ce choix ne relève pas non plus d'une analyse ou d'un constat sur les problématiques propres à l'établissement dont le CEC devrait s'emparer. Le mode de désignation pourrait avoir pour conséquence un manque d'adhésion de l'ensemble de la communauté enseignante à une réflexion menée par un petit nombre.

³⁴ Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

³⁵ Qui mobilisent toujours les mêmes personnes dans les petits collèges.

³⁶ La mission a pu constater la persistance de collège sans conseil pédagogique officiellement réuni. C'est dans ce cas le chef d'établissement qui a choisi les représentants de l'établissement.

En revanche, dans le premier degré, le manque de candidats ou des difficultés de désignation n'ont pas été signalées. Les IEN ont donc été en position de choisir les membres du CEC selon le mode de représentation qu'ils avaient déterminé. Un certain nombre d'IEN ont privilégié l'ensemble des cycles et la présence d'au moins un directeur d'école ; d'autres se sont limités à ceux exerçant en cycle 3.

Le positionnement possible de ces réunions sur le temps de service statutaire, souvent rappelé par les IEN³⁷, a certainement favorisé la participation du premier degré. Au contraire, au niveau du second degré, la question de l'indemnisation de cette charge nouvelle s'est parfois posée et, compte tenu des réponses négatives ou peu précises des chefs d'établissement, quelques réticences des enseignants du second degré ont pu être constatées. Face à ces oppositions, ou pour éviter de faire porter la charge sur une même personne, des principaux ont fait le choix de faire tourner les participants. Si les motivations de ces choix sont claires, la mission considère qu'il y a là un risque de manque de continuité dans les réflexions qui doivent être conduites.

2.2.3. Selon les catégories de personnels retenues

La question de la présence d'autres catégories de personnels que les enseignants se pose souvent aux copilotes du CEC et elle reçoit des réponses différentes. Il s'agit en particulier des directeurs de SEGPA, des infirmières, des conseillers principaux d'éducation (CPE) ou des documentalistes. L'idée d'intégrer les assistantes sociales est en revanche moins évoquée. La présence de représentants de ces personnels en tant que membres peut s'expliquer, comme nous l'avons vu, par le besoin de compléter la représentation du second degré afin de respecter la parité, mais il serait peut-être préférable qu'ils ne participent aux réunions qu'en tant qu'invités ou qu'ils soient sollicités ponctuellement sur les actions proposées par le CEC. Si le CEC a pour objectifs, au moins à son démarrage, de s'interroger sur les pratiques pédagogiques et de travailler sur des progressions ou des évaluations communes, le limiter aux enseignants permettrait certainement une interrogation commune plus facile entre eux sur leurs pratiques réciproques. Le risque, du fait de la présence des infirmières ou des CPE, est de reprendre des actions existantes concernant la santé (proposées dans le cadre des CESC interdégrés) ou la vie scolaire dans ses aspects disciplinaires, ce qui pourrait faire dévier le CEC de ses objectifs pédagogiques.

Pour le premier degré, les avis sont également partagés sur la présence des enseignants de maternelle, qui va rarement de soi, ou des membres du RASED (psychologue scolaire ou maître E). Il est très rarement envisagé que la présence des directeurs d'école en tant que tels soit pertinente. Leur participation est gérée comme celle des autres membres. Dans les réseaux RRS ou ECLAIR, c'est la question de la participation des maîtres supplémentaires ou animateurs des réseaux qui est posée, pour les deux degrés. Le choix d'inviter un conseiller pédagogique et un adjoint au chef d'établissement a pu être fait sur l'ensemble d'un

³⁷ 108 heures s'ajoutent en effet aux 864 heures devant la classe (24 heures durant 36 semaines). La réforme récente des rythmes scolaires augmente encore la part de ce volume utilisable pour les concertations internes : 24 heures utilisées jusque-là pour l'aide personnalisée peuvent être employées plus librement pour de la concertation, en principe en liaison avec les « activités pédagogiques complémentaires ».

département ou dans certains secteurs à l'intérieur d'un département, pour préfigurer certainement des possibilités de délégations ultérieures du copilotage.

2.3. Des réponses à apporter sur l'articulation entre les différentes instances et les projets

2.3.1. *Des ambiguïtés persistent sur le rôle du conseil école-collège par rapport à d'autres conseils*

La première réaction de nos interlocuteurs est de souligner le volume croissant des conseils, commissions, groupes de réflexion qu'ils doivent piloter ou auxquels ils assistent. Ce phénomène est accentué dans les territoires ruraux, où ces réunions regroupent les mêmes personnes. Tous s'accordent à penser qu'une réflexion sur une simplification en la matière serait nécessaire.

Au moment de nos visites, toutes les académies ont abordé le thème de l'articulation des conseils et envisageaient de mener une réflexion afin de clarifier les choses.

Il n'y a pas de difficulté majeure pour l'identification du rôle des commissions de liaison par rapport à celui dévolu aux CEC. Les premières regroupent les enseignants de CM2 et ceux de 6^{ème} et ont pour objet le repérage des élèves en difficulté et la définition des aides à leur apporter ; les seconds conduisent une réflexion pédagogique qui doit dépasser les situations individuelles. Les commissions de liaison sont souvent présentées comme préfigurant les CEC et elles ont permis, dans de nombreux cas, des relations interdégradés qui pouvaient aller au-delà de l'étude des cas individuels des élèves. Il est cependant apparu que ces commissions de liaison n'ont pas atteint partout la même maturité et que leur fonctionnement est encore loin d'être optimal dans tous les secteurs. Dans certains cas, ces commissions ne travaillent que sur les PPRE et les élèves en difficultés : elles ne sont pas systématiquement l'occasion de rencontres physiques entre enseignants et l'analyse des évaluations des acquis du palier 2 est encore rarement un objet de discussion entre les enseignants. Cependant, la mission a pu constater la tentation de faire de la commission de liaison un groupe de travail du CEC, voire de les fondre dans la mesure où ils seraient constitués d'une majorité de membres identiques.

Le rôle du conseil de cycle suscite quelques interrogations. La mise en place concomitante des textes relatifs au CEC et à la création d'un cycle d'approfondissement incluant la 6^{ème} a pu inciter certaines équipes à faire du CEC un nouveau conseil de cycle. Cette approche, qui réduit les ambitions initiales de la création du CEC, peut être cependant une manière intéressante de lancer les réflexions sur la continuité des apprentissages et l'acquisition du palier 2 du socle de compétences sans limiter la réflexion à la difficulté scolaire. En outre, dans la mesure où la décision d'entrée en 6^{ème} (ou de maintien dans le cycle) appartient aujourd'hui au conseil des maîtres de chaque école³⁸, la question de la participation des professeurs de collège à cette décision peut se poser. Il n'apparaît pas que les objectifs de la réforme aillent dans ce sens mais la question devra être tranchée.

³⁸ L'article D. 321-6 du code de l'éducation confie au conseil des maîtres l'ensemble des décisions concernant les progressions des élèves dans chaque cycle.

Des questions émergent également sur l'articulation des CEC avec les conseils pédagogiques. Comme précisé ci-dessus, ceux-ci sont encore loin de fonctionner dans tous les établissements et leur rôle dans la réflexion pédagogique n'est pas toujours avéré. Quand cette instance fonctionne, même sans avoir cette appellation, certains chefs d'établissement trouveraient intéressant de mener une réflexion sur l'ensemble des questions pédagogiques touchant aux cycles de la scolarité obligatoire pour alimenter les travaux du CEC. Des préfigurations de conseil pédagogique intercycles ont également pu être mises en place dans les académies les plus avancées dans les réflexions sur l'école du socle. Ces conseils présentent cette différence avec le conseil école collège qu'ils sont souvent animés par trois copilotes (IA-IPR, IEN, principal).

En revanche, la question de l'articulation des conseils est une préoccupation majeure dans les réseaux de réussite scolaire (RRS). Les IEN s'interrogent sur la coexistence du comité exécutif de réseau (COMEX), qui fonctionne bien, avec le CEC, qui ne regroupe pas les mêmes personnes mais doit travailler sur des objets similaires. Dans certains réseaux de l'académie de Lille comme dans celle de Nice, des décisions de substitution du CEC au COMEX sont évoquées. L'apport du CEC par rapport au COMEX réside dans sa composition paritaire qui permet d'éviter la place prépondérante prise dans les échanges par le collège au détriment des réflexions du réseau. De la même manière, certaines confusions peuvent exister sur le rôle des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) interdegrés, sachant que certains CEC se saisissent des sujets déjà traités dans ces instances. Il faudra donc veiller à l'articulation des actions envisagées à tous les niveaux.

Il n'existe pas de difficulté de positionnement des conseils d'administration ou des conseils d'école. Ces instances auront à valider les plans d'actions proposés par les CEC et aucune crainte n'a été exprimée en la matière. Il ne faudrait pas exclure cependant l'hypothèse d'un refus de validation de l'une ou l'autre de ces instances. Or, il n'existe pas de solution permettant de dépasser cet avis négatif. Un tel blocage pourrait remettre en cause la mobilisation des membres et l'existence même du CEC.

2.3.2. Il sera nécessaire de mettre en cohérence les projets et les contrats avec les objectifs dévolus aux conseils école-collège

La démarche de projet s'étend actuellement à tous les niveaux : projet d'établissement pour les collèges, projet d'école pour les écoles, projet de circonscriptions³⁹, projet de réseau pour les établissements ECLAIR. Mais si ces projets font souvent référence au besoin de développement des liaisons intercycles, ils sont inégalement développés et surtout s'inscrivent dans des temporalités différentes.

En outre, les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) sont amenés à signer des contrats d'objectifs avec les autorités académiques et des contrats d'objectifs et de moyens avec les collectivités, qui sont en cours d'évolution vers des contrats tripartites. Cette contractualisation a été étendue aux circonscriptions dans certains départements.

³⁹ Le projet de circonscription n'est pas obligatoire et n'a donc pas le même statut que les autres. Mais dans la mesure où la mission a pu constater l'existence de tels projets, il importe de les prendre en compte.

Les nouvelles réflexions conduites dans le cadre des CEC et les projets d'actions qui vont être proposés aux conseils d'administration et d'école gagneraient à figurer dans les projets et les contrats avec une présentation identique et sur la même périodicité.

2.4. Sur la sectorisation et la question des territoires, une réflexion qui reste à conduire

La mise en place des CEC n'a pas conduit à des remises en cause des sectorisations existantes ni des circonscriptions, même s'il est souvent souligné que des réflexions en la matière auraient été nécessaires⁴⁰, ce que la mission a pu vérifier.

Un DASEN souligne que le découpage structurel tel qu'il est conçu aujourd'hui pose problème car il n'est pas fait pour favoriser le rapprochement des écoles et des collèges, ni le lien entre les IEN et les principaux. Ainsi, certains collèges sont alimentés par des écoles qui n'appartiennent pas forcément au département, ni aux mêmes circonscriptions, une école alimente plusieurs collèges, et les découpages dans les grandes villes sont encore plus complexes.

Dans la logique du socle, le même DASEN considère qu'il faudrait travailler à l'échelle d'un collège et des écoles de son secteur. Au-dessus se situerait la circonscription qui serait composée de plusieurs secteurs et le bassin, composé de plusieurs circonscriptions. Cette organisation a été adoptée, il y a quelques années, dans le Puy-de-Dôme où les circonscriptions et les bassins ont été redécoupés. Le redécoupage des circonscriptions est une procédure lourde et contraignante⁴¹ qui devrait pouvoir être mise en œuvre pour assurer la cohérence des secteurs de recrutement.

Cependant, quelques départements, comme le département du Nord, avaient déjà entamé un travail pour 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), mais ils ne sont pas majoritaires. Pour ce qui est de l'articulation entre les périmètres des écoles et le recrutement des collèges, il faudrait à la fois réfléchir avec les communes et les conseils généraux, ce qui n'était pas forcément envisageable avant les élections municipales. En attendant un travail sur les cartes, la seule solution consistait à faire le choix d'un IEN et d'un seul pour chaque CEC dès lors qu'un collège dépendait de plusieurs circonscriptions.

Face à des difficultés d'ordre géographique en zone très rurale, le département du Lot, qui avait largement anticipé la mise en place des CEC, a décidé la fusion des CEC de deux collèges et de leurs écoles de rattachement. Cette politique a été accompagnée par des listes de diffusion numérique ainsi que des forums, favorisant les échanges entre des enseignants géographiquement éloignés.

Les habitudes d'affectation ne favorisent pas non plus le sentiment d'appartenance de certaines écoles à un collège de secteur. Il peut même arriver que le conseil général refuse de

⁴⁰ La proximité des élections municipales a certainement aussi bloqué les possibilités de modification.

⁴¹ Elle implique aussi un travail avec la DGRH pour éviter les conséquences sur l'affectation des IEN.

transporter les élèves de certaines écoles vers le collège de la zone de recrutement pour mener des actions conjointes avec ce collège, puisqu'il est avéré que les élèves n'y vont pas.

L'article 20 de la loi du 8 juillet 2013 (article L. 213-1 du code de l'éducation) prévoit que *« lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre »*. Il faudrait, dès lors, rapidement s'interroger sur les conséquences de la disparition de la notion de secteur de recrutement sur l'organisation du CEC dans ces périmètres. L'arrivée de nouveaux élèves dans des collèges plutôt favorisés pourrait, notamment, rendre nécessaire un travail approfondi avec des écoles qui ne seront pas représentées dans le CEC, tel qu'il est prévu qu'il se mette en place. Cela pourrait conduire à expérimenter des CEC de réseaux.

3. Des points de crispation apparaissent

La qualité de la liaison école-collège repose souvent sur les relations interpersonnelles. Cependant, la mission a constaté qu'il existe des entraves à l'établissement de relations sereines entre les acteurs de terrain qui pourraient compromettre le fonctionnement des CEC.

3.1. L'organisation des temps de rencontre se complexifie

Avec des temps de travail différents, beaucoup de nos interlocuteurs ont mis en avant les difficultés pour trouver des temps de rencontre communs et la complexification de cette recherche avec la réforme des rythmes scolaires, qui supprime les possibilités du mercredi matin, jour généralement utilisé jusqu'alors pour ces réunions interdegrés. La diversité des organisations horaires entre les communes ne facilite pas non plus la recherche de créneaux communs.

Certains IEN envisagent de favoriser le remplacement des enseignants du premier degré qui seraient amenés à s'absenter pour participer aux réunions du CEC, pendant les temps de classe. Mais c'est une minorité dans la mesure où il existe des tensions sur les moyens de remplacement dans nombre de départements. De la même manière, il est impossible de remplacer un enseignant du second degré pour le temps d'une réunion, les modalités de remplacement de courte durée prévues étant de fait rarement mises en œuvre.

C'est en donnant rapidement du corps et du contenu à ces réunions que les chefs d'établissement et les IEN mobiliseront les enseignants et les encourageront à s'y investir en dehors du temps de classe. À défaut d'intérêt, l'argument du manque de disponibilité pourrait être avancé de manière prégnante.

3.2. ... ce qui pose la question de la qualification de ce temps de travail

Les services des professeurs des écoles et des enseignants de collège intègrent différemment les temps de réunion et de concertation.

Comme il a été indiqué plus haut, il est prévu, pour les enseignants du premier degré, que le temps des réunions des CEC soit pris sur les 108 heures de service hors présence des élèves.

A contrario, pour le second degré, ces réunions sont prévues de manière générale hors du temps de présence devant élèves sans indemnisation particulière sous forme d'HSE, comme pour les autres réunions. Pour les uns comme pour les autres, aucune indemnisation n'est envisagée pour les groupes de travail qui émaneraient des CEC et pour le second degré. Des demandes en ce sens commencent à être faites aux chefs d'établissement. Cela amène certains d'entre eux à envisager de consacrer un volant d'heures supplémentaires effectives (HSE) – conservées à cet effet lors de la prévision de répartition de la dotation horaire globale (DGH) – pour compenser l'implication des enseignants du second degré. Ces différences conduisent parfois à des tensions entre enseignants quand cette question émerge lors de nos entretiens. Les enseignants du premier degré considèrent qu'aujourd'hui leur temps de travail hors présence des élèves dépasse largement les 108 heures prévues et regrettent que, pour eux, aucune compensation en heure supplémentaire ne soit possible.

Cette absence d'indemnisation recouvre les préoccupations de disponibilité des enseignants, ceux-ci oubliant dans le premier et le second degré qu'ils perçoivent une indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) ou une indemnité de suivi et d'orientation (ISO). Pourtant, il n'existe pas non plus actuellement de rétribution ou d'indemnisation pour d'autres réunions, ou groupes de travail. Mais la question se révèle très sensible pour le CEC dans certains endroits. Cela a pu conduire des enseignants du second degré à quitter la salle lors d'une première réunion et à refuser de s'investir plus avant. Selon les modalités retenues, des revendications peuvent donc surgir de l'un ou l'autre degré afin de demander une cohérence dans la compensation de ces réunions, sous le prétexte qu'elles correspondent à une nouvelle commande de l'institution.

En outre, les enseignants sont conscients que l'importance du travail à conduire dépasse la durée habituelle des rencontres. Il est loin d'être certain que le temps imparti pour les deux ou trois réunions annuelles soit suffisant pour que soient envisagés d'autres projets que la simple reconduction des actions antérieures dont l'évaluation a rarement été réalisée.

Cela a pu conduire certains DASEN à proposer d'utiliser la journée de solidarité pour ce faire, piste qui semble très intéressante mais qui a rarement été retenue par les enseignants. Des demandes hétérogènes sont émises : des temps d'échange en journée (pas le soir) qui soient institutionnels ou un statut de membre du CEC avec une rémunération afférente pour tous les corps.

3.3. ... et de l'indemnisation des déplacements

Pour l'instant, la mise en place des conseils école-collège se fait selon des modalités différentes entre les départements. Certains n'accordent aucune indemnisation des frais de déplacements engagés pour des réunions de travail⁴². D'autres indemnisent quelques déplacements. Aucun département n'a envisagé de consacrer des moyens spécifiques pour faciliter les déplacements des personnels et ce d'autant plus que les crédits de fonctionnement des deux budgets opérationnels de programme (BOP) ont diminué. Or, les enseignants du second degré expriment clairement leur souhait d'être indemnisés dans le cas où la réunion du CEC ne serait pas organisée au collège. Dans un contexte de forte tension sur les budgets

⁴² Dans ce cas on parle d'invitation aux réunions et pas de convocation.

académiques et alors que, symboliquement, l'organisation des CEC dans les écoles est prévue dans certains secteurs – cet échange est également apprécié comme un gage d'équilibre du côté du premier degré –, il ne faudrait pas que l'absence de moyens réservés puisse l'empêcher. Aucune académie n'a encore évalué le coût global du dispositif, qui peut générer d'autres dépenses. Une estimation faite sur le département du Maine-et-Loire mélangeant zones urbaine et rurale pour trois réunions par an et une dizaine de membres donne un coût d'environ 40 000 €. Il est difficile d'étendre ce montant à l'ensemble des départements mais il est certain que la dépense risque d'être difficilement supportable pour les budgets départementaux.

3.4. L'amélioration des moyens numériques de liaison et de communication est une nécessité

3.4.1. *La mise en place du livret personnel de compétences (LPC) numérique doit être une priorité*

La persistance de l'absence de communication entre les livrets personnels de compétences utilisés dans le premier et dans le second degré est mise en avant par de nombreux interlocuteurs comme un frein à la continuité des parcours. Bien que des formulaires papiers existent pour renseigner les équipes de collèges sur les compétences acquises du palier 2, ces documents sont peu ou mal exploités au niveau du collège. L'hétérogénéité des informations transmises ne favorise pas non plus leur utilisation.

C'est la raison pour laquelle un groupe de réflexion départemental dans l'académie de Nice a proposé un dossier unique d'entrée en 6^{ème} qui devait permettre une homogénéisation des informations transmises des écoles aux collèges. Même si, sur le secteur visité, la mission a pu constater les écarts de renseignement de ce dossier par les 12 écoles du secteur sur les compétences du socle, ce travail mérite d'être souligné et devrait permettre rapidement aux équipes de travailler sur des données plus homogènes. D'autres départements ont également tenté d'harmoniser les documents de liaison. Il n'en demeure pas moins que c'est la mise en place du LPC numérique, partagé entre école et collège, qui permettra un travail entre les équipes à partir d'une base cohérente.

Cette question de l'amélioration de la communication des compétences acquises par les élèves entre école et collège apparaît comme un vrai besoin, auquel il faudrait apporter une réponse rapidement.

3.4.2. *Les environnements numériques de travail (ENT) pourraient faciliter les échanges interdegrés*

La question du partage d'outils communs ou d'espaces d'échanges fait encore rarement l'objet de réflexion dans les départements, bien que le besoin soit exprimé par de nombreux interlocuteurs. S'il existe des ENT premier degré dans certaines académies, aucune intégration n'est aujourd'hui possible, ni envisagée avec ceux du second degré.

Cette absence se traduit notamment dans le privilège dont jouit l'école la plus proche du collège du fait de la facilité des contacts que permet cette proximité, alors que les écoles éloignées ont moins de liens (ce n'est pas systématique mais c'est fréquent).

Certaines académies⁴³ sont pourtant en pointe en matière de déploiement des ENT pour le premier et le second degré. Il existe aussi des sites académiques où des ressources sont mises à disposition de tous les enseignants (mais plutôt utilisées par les enseignants du second degré) et des sites départementaux (plutôt destinés au premier degré). La mission n'a pas rencontré de situation de partage sur un espace numérique dédié de ressources entre enseignants d'un collège et des écoles de son secteur⁴⁴. De fait, sur certains ENT, des solutions techniques existent : le principal du collège pourrait tout à fait ouvrir des droits sur son site aux enseignants du premier degré ; de même, il serait possible de créer des espaces collaboratifs pour chaque CEC au sein des sites académiques.

Ce partage de ressources permettrait certainement d'aider les CEC dans leurs analyses et propositions d'actions. Les productions académiques, tout comme les recherches universitaires existant en la matière, mériteraient d'être davantage diffusées et exploitées.

4. Une instance à vocation pédagogique

4.1. Le double héritage de la liaison école-collège et des réseaux d'éducation prioritaire

Le CEC n'apparaît pas dans un champ vide mais s'inscrit dans la continuité des dispositifs déjà en place dans le cadre de la liaison école-collège ou dans les réseaux de l'éducation prioritaire. Il hérite de différentes strates d'actions et de mesures, engagées à différentes périodes et variables selon les secteurs⁴⁵. On peut distinguer trois ensembles de relations et d'actions, pour la plupart reconduites par les conseils école-collège.

4.1.1. Les formes d'actions de liaison école-collège préexistantes

Dans un grand nombre de collèges, la liaison CM2-6^{ème} s'est traduite concrètement par le souci de préparer en amont le passage des élèves de l'école au collège en leur permettant de découvrir les lieux pendant l'année de CM2. Cette découverte peut prendre différentes formes : visite du collège, repas à la cantine, ateliers de découverte, accueil des élèves de CM2 dans des cours ou rencontres sportives. Des principaux de collège vont également présenter leur établissement dans les écoles aux parents et les parents des futurs élèves de 6^{ème} peuvent être aussi accueillis au collège.

⁴³ Nantes notamment.

⁴⁴ Mais elle a pu observer des collèges donnant accès à certaines ressources documentaires aux écoles de leur secteur.

⁴⁵ Dans certaines académies, les instances de pilotage départementales ou académiques ont recensé toutes les formes d'actions existantes et les ont communiquées aux IEN et principaux de collège comme exemples d'actions pouvant être proposées par le CEC. Cette logique de catalogue, qui ne conduit pas à analyser les besoins, n'aide pas, en outre, à dégager des axes prioritaires.

La liaison école-collège prend encore la forme d'actions disciplinaires à visée pédagogique, réunissant le plus souvent les élèves de CM2 et de 6^{ème} : rallye ou défi lecture, rallye mathématiques, concours de calcul mental, rallye biodiversité, rencontres sportives ou musicales, projets culturels, écriture de contes, échange de correspondances, pour ne citer que les exemples les plus fréquemment rencontrés. Même si ces actions peuvent être régulièrement reconduites, elles présentent un certain nombre de limites : elles ont un caractère ponctuel et partiel ; elles reposent souvent sur des relations interpersonnelles, ce qui les rend dépendantes du renouvellement des équipes ; elles ne sont pas inscrites dans l'ordinaire de la classe ; leurs résultats sont rarement évalués et elles ne sont généralement pas reliées aux projets d'école ou d'établissement. Pour l'élève, elles constituent essentiellement des occasions de familiarisation avec l'univers du collège mais ne contribuent pas véritablement à la construction des apprentissages ; pour les enseignants, elles tiennent de la connaissance mutuelle, de l'engouement pour un projet, ce qui est positif mais souvent trop éloigné d'une réflexion didactique et pédagogique. C'est pourquoi les CEC ne pourront pas s'en tenir à ce type d'actions pour créer une véritable continuité pédagogique de l'école au collège.

4.1.2. Les dispositifs et actions issus de la circulaire du 26 août 2011 sur la scolarité du socle commun et la continuité pédagogique

L'instauration des commissions de liaison a permis de mettre en place une première systématisation de la relation école-collège autour de la constitution des classes de 6^{ème}, du partage des résultats des évaluations et du LPC, de l'élaboration et du suivi des PPRE passerelles au premier trimestre de l'année 6^{ème}, suivi qui peut aller jusqu'à la participation de professeurs des écoles aux conseils de classe de 6^{ème}⁴⁶.

Dans certains cas, au-delà du meilleur suivi des élèves et de la connaissance mutuelle, les relations ainsi créées entre professeurs de CM2 et professeurs de 6^{ème} ont conduit à une première harmonisation des pratiques, même si le fonctionnement des commissions de liaison mériterait d'être amélioré dans de nombreux secteurs. Ces relations se sont développées aussi quand des réunions de concertation interdegrés, des stages de formation d'initiative locale (stages FIL) d'observations croisées et d'échanges de pratiques, des observations mutuelles dans les classes ont été organisées à l'initiative soit des enseignants eux-mêmes, soit des corps d'inspection. Ces rencontres ont souvent permis le repérage des méconnaissances réciproques, le partage d'attentes concrètes, une réflexion sur l'harmonisation du langage et des pratiques, voire un premier travail commun sur les consignes, la trace écrite ou sur certaines compétences du socle.

Les CEC ne peuvent que prendre appui sur les relations ainsi créées. Les PPRE passerelles, les commissions de liaison et les stages de remise à niveau tiennent ainsi une place importante dans les premières réunions des CEC. Le risque existe alors de voir le CEC se concentrer sur la difficulté scolaire et sur la liaison CM2-6^{ème}, avec pour conséquence des actions limitées à

⁴⁶ L'enquête réalisée par le département de la Haute-Savoie en janvier 2014 a permis d'interroger les inspecteurs de circonscription et les principaux sur les principales actions déjà menées dans le cadre de la liaison école-collège : la mise en place des PPRE passerelles et celle de la commission de liaison arrivent en tête des actions citées (respectivement 65 % et 60 % des réponses), suivies par les actions disciplinaires et projets pédagogiques communs (53 %) et la première immersion des élèves de CM2 au collège (50 %).

la simple gestion des élèves en difficulté et à la remédiation. Mais dans bien des cas, la prise en compte de la difficulté scolaire a induit à la fois le travail en commun et l'approfondissement de la réflexion pédagogique : au-delà de ces dispositifs, le CEC permet alors de poursuivre et d'encourager l'échange des pratiques et de travailler sur la continuité des apprentissages en prenant appui sur les compétences du socle.

4.1.3. Les dispositifs et actions des réseaux de l'éducation prioritaire

Les collèges des réseaux ECLAIR et des RRS ont déployé un nombre important d'actions visant à rapprocher écoles et collège et à créer une continuité éducative et pédagogique. On y retrouve les dispositifs et actions évoqués ci-dessus. Les moyens supplémentaires, notamment les enseignants surnuméraires ou les coordonnateurs de réseau, ont permis d'y développer davantage les observations partagées, les co-interventions ou interventions croisées et les formations communes entre les deux degrés. La liste des nombreux projets impliquant des élèves des écoles dans un réseau ECLAIR de l'académie de Lille donnera une idée des multiples formes que peut y prendre le travail entre premier et second degré : rencontres chorales (concerne le collège et une école) ; projet artothèque avec le Louvre-Lens (prêt d'œuvres sérigraphiques) ; intervention du professeur de physique dans une école pour permettre aux élèves de découvrir sa discipline et d'avoir une approche positive du collège ; travail autour d'albums présentés par le professeur d'anglais ; élaboration d'une progression en calcul mental du CM2 à la cinquième ; proposition d'activités mathématiques à partir d'énigmes ; réalisation de frises, fresques et affiches dans le cadre de la commémoration de la Grande guerre (une classe de CM1 / CM2 et une 5^{ème}) ; semaine de la science ; activités sportives associant les élèves de 6^{ème} et les CM2 : cross, rugby... ; « La grande évasion » : projet conduit par les professeurs d'EPS pour aider les élèves encore non nageurs à la fin du CM2 à vaincre leur peur de l'eau ; lecture d'albums à des élèves de maternelle par des élèves de quatrième de SEGPA. Si certaines de ces actions, comme l'élaboration d'une progression en calcul mental et le travail en anglais autour des albums, s'emploient à construire des continuités pédagogiques, les autres juxtaposent des projets aux finalités diverses. Le travail est en cours pour repenser l'ensemble de ces actions et ce pourra être le rôle du conseil école-collège de donner sens et cohérence à ce programme et d'en évaluer les résultats. La mission n'ayant pu visiter que quelques établissements en éducation prioritaire, elle ne saurait juger de l'ensemble mais elle a pu avoir l'impression, dans certains cas, d'une multiplication des projets qui faisait oublier la nécessaire réflexion sur la continuité pédagogique et l'enseignement dans l'ordinaire de la classe.

À l'inverse, certains ont choisi plus particulièrement de faire de l'évaluation par compétences à la fois un élément de continuité entre l'école et le collège (avec par exemple l'expérience de 6^{ème} sans notes) et une base de travail commune sur l'acquisition du palier 2 du socle. Au collège Jacques Prévert de Gaillard (Haute-Savoie), en RRS, un stage de liaison école-collège a ainsi défini des incontournables à l'entrée en 6^{ème} pour la maîtrise de la langue, les mathématiques, la méthodologie et les attitudes, et a élaboré des échelles de progrès dans ces quatre domaines.

Dans le réseau la Marquisanne à Toulon, classé en éducation prioritaire, le travail interdegrés a été guidé par les objectifs fixés dans le contrat de réseau d'éducation prioritaire, à savoir

lutter contre l'illettrisme et développer l'autonomie. Au départ, les questions qui ont été abordées concernaient essentiellement la prise en charge de la difficulté scolaire et les dispositifs d'aide de l'école au collège. La réflexion sur la continuité et la fluidité des parcours s'est étendue à tous les élèves des écoles de la circonscription de Toulon 2 et des cinq collèges qu'elles irriguent, qui se sont engagés depuis 2011-2012 dans une expérience de pilotage concerté entre le premier et le second degrés⁴⁷. Une enquête a été conduite auprès des élèves, des rencontres intercycles ont été mises en place, des points d'achoppement dans le passage CM2-6^{ème} ont été identifiés. Des professeurs des écoles ont assisté à des cours de collège et réciproquement. Une des réponses aux difficultés des élèves a concerné l'organisation du temps scolaire. Les horaires des 6^{ème} ont été aménagés le matin : des plages de 1 h 30 avec le même professeur ont ainsi contribué à créer des rythmes plus favorables aux apprentissages, du temps plus long pour s'immerger dans les apprentissages mais aussi pour varier les activités. Des projets pédagogiques communs ont été développés, avec l'accompagnement des IA-IPR des disciplines concernées, dans des groupes de travail interdegrés : un projet mathématiques, sur la manière d'aborder les notions, un projet sciences, et un projet mythologie, développé à l'échelle de toute la circonscription et visant à construire une culture commune structurante du primaire au collège. Une réflexion pédagogique commune, pilotée par l'IA-IPR de lettres (et IA-IPR référent du réseau) a également été engagée afin de favoriser la construction du « sujet lecteur » sur le parcours école-collège. Un troisième ensemble de réponses, en lien avec des médecins et des chercheurs, a porté notamment sur la relation parents-enfants ou sur les principes et les moyens de la motivation. Fondées sur une analyse précise de ce qui se joue dans le passage de l'école au collège et élaborées par les acteurs eux-mêmes dans la durée, les réponses apportées, en concertation entre les deux degrés, et en impliquant l'inspection pédagogique, préfigurent ce que pourrait apporter le conseil école-collège s'il développe ses potentialités.

De manière plus générale, on constate que les pratiques existantes en réseau ECLAIR vont pouvoir trouver dans le CEC une instance d'harmonisation et de mise en cohérence, et un nouvel objet dont les acteurs pourront s'emparer pour renouveler et structurer les formes de leurs actions.

4.2. Une évolution plus affirmée vers la recherche de continuité et de cohérence pédagogiques

Il n'est pas possible, dans l'année de mise en place des conseils école-collège, de dresser un état des lieux des actions entreprises : comme il a déjà été dit, à la date de nos enquêtes, entre janvier et mars 2014, tous les conseils école-collège ne s'étaient pas encore réunis ou, s'ils s'étaient réunis, n'avaient pu qu'amorcer, pour la plupart, leurs orientations de travail. Dans un premier temps, les conseils s'appuient largement sur l'existant pour le prolonger, le consolider ou l'approfondir.

En outre, la mise en place des conseils école-collège et la réalité du travail ne s'analysent pas d'une manière homogène sur un territoire, y compris au sein d'un département voire d'un

⁴⁷ Pour la description complète de l'expérience et le bilan de la deuxième année, voir [http://www.ac-nice.fr/pasi/file/ReseauDuSocle/Bilan %202012_2013_ExperimentationReseauDuSocle-SitePASIE.pdf](http://www.ac-nice.fr/pasi/file/ReseauDuSocle/Bilan%202012_2013_ExperimentationReseauDuSocle-SitePASIE.pdf).

bassin d'éducation et de formation, les conseils école-collège fonctionnant comme un révélateur des dynamiques déjà en place dans la relation entre premier et second degrés.

Néanmoins, des évolutions sont perceptibles, montrant que l'orientation pédagogique du CEC a été bien perçue, évolutions que confirment les attentes exprimées par les acteurs.

4.2.1. Les thèmes de travail émergents

Les thèmes de travail qui émergent de la mise en place des premiers conseils école-collège révèlent la volonté d'aller plus loin que la simple connaissance mutuelle et les projets ponctuels.

▪ La recherche de continuité dans les contenus d'enseignement et les pratiques pédagogiques

Un certain nombre visent en effet à construire une véritable continuité dans les contenus d'enseignement, qu'il s'agisse d'articuler les programmes de l'école primaire et du collège ou d'élaborer une progressivité des apprentissages dans telle ou telle discipline. Continuité et progressivité sont recherchées par exemple sur les notions mathématiques, l'étude de la langue ou l'enseignement des sciences. Le décalage entre la création du nouveau cycle 3 et la publication prévue des nouveaux programmes est parfois évoqué comme un frein mais n'empêche pas certains de rechercher sans attendre des continuités dans les programmes actuels. Toujours dans le domaine de la continuité pédagogique, un certain nombre d'actions choisies par les CEC concernent la recherche d'harmonisation des pratiques entre premier et second degrés. Cette harmonisation peut être abordée à partir d'entrées disciplinaires (par exemple harmonisation des codages en français et en mathématiques, ou vocabulaire des apprentissages en mathématiques et en français, avec nécessité de donner le même sens aux termes spécifiques utilisés dans ces disciplines) ou recherchée pour l'organisation du temps scolaire ou de la classe, pour les outils de suivi, voire pour les stratégies d'apprentissage et les activités.

▪ Les thèmes liés au socle commun

L'autre entrée importante est bien sûr celle des compétences du socle, abordées soit à partir de la question de l'évaluation (recherche de cohérence entre les deux degrés, suppression des notes au profit d'une évaluation par compétence) et de la validation du palier 2, soit à partir d'un travail plus spécifique sur tel ou tel champ. La maîtrise de la langue, les langues vivantes, l'autonomie et l'initiative sont les compétences du socle les plus souvent choisies pour faire l'objet de ce travail spécifique. En ce qui concerne la maîtrise de la langue, plus précisément, on peut donner les exemples suivants : la compréhension en lecture ou la compréhension de l'écrit, les stratégies pour permettre aux élèves de devenir des lecteurs autonomes, la compréhension de l'oral, l'expression orale ou la langue orale, la production d'écrits, la trace écrite, l'amélioration de l'écrit avec les techniques usuelles informatiques de la communication. Dans le domaine de l'autonomie et de l'initiative, les thèmes de travail choisis peuvent être « apprendre à apprendre », le travail personnel des élèves dans et hors la classe, le renforcement et la construction de l'autonomie de l'élève (notamment s'organiser et programmer son travail, être capable d'expliquer à autrui), la méthodologie pour l'autonomie, ou encore le développement de l'estime de soi pour redonner goût aux apprentissages.

D'autres compétences font également l'objet de projets déclarés par les conseils école-collège : la culture scientifique ou la culture humaniste, le parcours civique de l'élève, plus rarement le numérique.

Le parcours culturel et artistique fait enfin partie des choix récurrents des conseils école-collège. Le département du Tarn-et-Garonne, par exemple, avait fait de l'éducation artistique et culturelle une des trois priorités indiquées aux conseils avec la transmission des PPRE « passerelles » et la différenciation pédagogique. L'académie de Clermont-Ferrand inclut le parcours artistique et culturel comme l'un des axes de la fiche-guide du conseil école-collège produite par le groupe de pilotage académique, à côté du travail sur le contenu des dossiers transmis en 6^{ème}, de la continuité pédagogique, de l'organisation spatiale et temporelle, de la sixième sans note et de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

- **La continuité éducative**

À côté de ce premier ensemble important concernant la continuité pédagogique et celle des apprentissages, d'autres actions envisagent la continuité éducative en direction des parents (place et rôle des parents, parentalité avec, notamment, la « mallette des parents ») ou des partenaires de l'éducation nationale (l'articulation entre les temps dans et hors la classe, par exemple), ou encore la mise en œuvre d'un climat scolaire positif.

- **Les actions transversales en direction des élèves**

Le dernier ensemble concerne les actions transversales en direction des élèves comme la prise en charge des élèves en difficulté, la personnalisation du suivi des élèves, ou la différenciation pédagogique. C'est le sujet des PPRE, et en particulier des PPRE passerelles, qui est le plus souvent mentionné, ce qui pose la question de l'articulation du CEC avec la commission de liaison. Dans ce cas, il serait nécessaire que la réflexion sur le repérage et le suivi des élèves en difficulté croise bien celle qui concerne les compétences, avec la question de la validation du palier 2 du socle, l'aide personnalisée sur telle ou telle compétence, l'élaboration d'outils de suivi des élèves.

4.2.2. Moyens d'action et modalités de travail envisagés

Les CEC ont envisagé également des moyens d'action et des modalités de travail pour réaliser le programme qu'ils se sont donné. Parmi ces moyens, le texte de la loi dispose que : « *des échanges de pratiques et d'enseignants entre les établissements peuvent être expérimentés sur la base du volontariat, dans le respect du statut de l'enseignant* » ; et celui du décret que : « *Le conseil école-collège peut créer des commissions école-collège chargées de la mise en œuvre d'une ou plusieurs de ces actions.* » À ce stade encore précoce de la mise en place des CEC, il est difficile de dégager des lignes de force sur leurs choix dans ce domaine. Certains mentionnent la mise en place de commissions thématiques, réunissant professeurs des écoles et du collège, d'autres des co-observations et des réunions pour des échanges et des analyses de pratiques, plus rarement des co-interventions ou des échanges de services.

Ce sont les formations communes qui font l'objet des propositions les plus précises et qui sont le plus souvent envisagées pour avancer dans l'élaboration de la continuité pédagogique. Elles

s'inscrivent généralement dans la continuité de formations précédentes⁴⁸. L'académie de Toulouse, par exemple, finance depuis des années une journée commune aux écoles et aux collèges. Il n'est donc pas étonnant que cette pratique soit citée le plus fréquemment comme fondement d'une réflexion partagée entre les écoles et le collège, le CEC venant conforter cet usage. Mais il n'est pas aisé de savoir, à partir des thèmes ou intitulés des formations, si les formations en restent à la simple connaissance mutuelle et aux échanges de pratiques ou si s'organisent des réflexions susceptibles de faire progresser la qualité de l'enseignement en prenant appui sur les résultats de la recherche. Les efforts financiers envisagés par les départements portent essentiellement sur l'organisation des formations et l'accompagnement des équipes. Cependant, la mise en place de formations interdegrés, au-delà des coûts financiers afférents (remplacements, déplacements), fait apparaître une complexité liée aux différences de modalités d'organisation entre premier et second degrés⁴⁹. Ces difficultés constituent indéniablement un frein aux formations interdegrés pourtant généralement appréciées et particulièrement indispensables pour accompagner l'évolution des pratiques.

S'il est trop tôt pour donner un état des lieux des moyens d'action envisagés par les CEC, le fait que cette réflexion soit à peine ébauchée ou que les formations apparaissent trop souvent comme la modalité principale de travail en commun montre qu'il y a là une limitation potentielle qui tient notamment à la difficulté de dégager un temps commun entre premier et second degrés, le numérique n'étant pas pour l'instant envisagé comme une réponse à cette difficulté.

Néanmoins, si les moyens d'action restent encore à préciser, on voit bien se dessiner des orientations très clairement pédagogiques dans les premiers choix des CEC.

4.2.3. *Des attentes partagées sur ce que peut apporter le conseil école-collège*

Les CEC n'étant pas tous constitués ou n'ayant pas encore élaboré de programme de travail, la mission a interrogé les différents acteurs concernés sur ce qu'ils attendaient du conseil école-collège. Ces attentes, qui laissent penser que les évolutions déjà observées se confirmeront, sont exprimées de manière convergente par les IEN, les principaux, les directeurs d'école et les professeurs des écoles. À l'exception des réseaux d'éducation prioritaire, les enseignants de collège apparaissent comme plus en retrait. Ils perçoivent la nécessité de repérer et prendre en charge les élèves en difficulté mais sont souvent démunis pour répondre à leurs besoins, tandis que l'assimilation de la liaison école-collège à la difficulté scolaire conduit les enseignants de collège des secteurs les plus favorisés à ne pas se sentir concernés par ce que peut apporter la nouvelle instance.

Pour la majorité des acteurs, le CEC est envisagé comme un moyen de donner davantage de continuité et de cohérence aux actions entreprises : il s'agit à la fois de répondre à l'éparpillement des actions existantes, trop ponctuelles, d'institutionnaliser les liens et d'aller au-delà d'objectifs encore trop souvent relationnels (se connaître, se parler, dissiper les

⁴⁸ Ainsi, pour une académie, on peut relever la liste suivante de formations d'initiative locale menées ou programmées dans le cadre des CEC : maîtrise de la langue ; enseignement du vocabulaire à l'école et au collège ; passage de l'oral à l'écrit ; travail de groupe, travail en groupe ; langues vivantes étrangères ; les devoirs à la maison ; la relation avec les familles ; l'évaluation, la notation ; l'aide aux élèves en difficulté.

⁴⁹ Lourdeur des circuits, multiplicité des interlocuteurs, modalités de convocation.

malentendus). Le CEC devrait également s'interroger sur la plus-value des actions et ne pas se contenter d'un bilan superficiel en fin d'année comme c'est le plus souvent le cas actuellement. Parmi les objets de travail dont le CEC devrait s'emparer, selon les personnes interrogées, on retrouve la question de la validation du palier 2 du socle, l'évaluation par compétences, l'harmonisation des pratiques, les parcours d'apprentissage, la réflexion sur les progressions dans les différentes disciplines, en particulier en mathématiques, l'amélioration du suivi des élèves, mais aussi le climat scolaire et la notion de bienveillance, la réflexion sur la parentalité. Il y a là des champs de préoccupation très larges dont on peut penser qu'ils vont, pour certains, au-delà des objectifs initiaux du CEC.

4.2.4. Des points de vigilance

Même si les choix déjà faits par certains conseils et les attentes exprimées par certains acteurs montrent une bonne perception des enjeux pédagogiques du CEC, il ne faudrait pas pour autant minimiser les possibles difficultés.

- **La tentation de reconduire l'existant**

L'absence de cadrage institutionnel des actions des CEC a été très généralement bien perçue et la liberté laissée aux acteurs appréciée, mais les choix des différents conseils se retrouvent de ce fait liés aux dynamiques locales et peuvent être d'ambitions très inégales. Or, la tentation de reconduire simplement l'existant peut avoir deux conséquences.

La première est le risque d'une concentration des actions sur la difficulté scolaire qui ferait du CEC une autre commission de liaison et n'impliquerait pas l'ensemble des communautés enseignantes sur la construction de la continuité des apprentissages.

La deuxième est la difficulté à dépasser les initiatives ponctuelles des liaisons. Ainsi, le constat effectué en mars dans l'académie de Reims révèle que les actions conduites antérieurement dans le cadre de la liaison école-collège restaient encore très prégnantes avec une forte dispersion des approches, au détriment d'une véritable réflexion commune sur la mise en place de continuités, notamment pédagogiques. Autre exemple révélateur : le département du Jura avait demandé, dans une note de cadrage, de définir des axes prioritaires communs prenant appui sur une analyse des projets d'école et d'établissement et sur le socle en tant que référence pédagogique partagée. Mais l'analyse des projets d'action montre que ceux qui ne sont pas référés à un axe prioritaire sont les plus nombreux et que la part de l'existant y demeure prédominante. Il faudrait aussi ne pas se tromper de cibles et bien mettre au cœur des préoccupations les apprentissages des élèves. Ainsi, les actions à destination des parents, même si elles peuvent se fonder sur de vraies difficultés, ne doivent pas être la priorité dans les réflexions à conduire et ne doivent pas servir d'alibi pour ne pas aborder des problématiques internes au système éducatif.

Néanmoins, on peut penser que ces situations sont le reflet de l'avancée plus ou moins importante des relations école-collège selon les secteurs et les établissements. Tous ceux qui ont réussi à passer de la découverte mutuelle à la mise en place d'une véritable continuité pédagogique soulignent que ce processus prend du temps, demande beaucoup de travail (nombreuses réunions, observations réciproques) avant de parvenir à un réel impact sur les

pratiques d'enseignement. Il faut donc veiller, dans l'immédiat, à ce que les conseils enclenchent tous cette dynamique de connaissance mutuelle et de travail en commun nécessaire à la construction de la continuité pédagogique.

▪ **Un nouveau cycle sans programme spécifique**

Une autre difficulté tient au décalage déjà mentionné entre la création du cycle d'approfondissement par la loi et la publication des programmes reportée à 2015 avec une entrée en vigueur à la rentrée 2016. Certains des enseignants rencontrés, et notamment des enseignants de collège, ignorent pour l'instant l'existence de ce nouveau cycle et pourront continuer à l'ignorer tant qu'il ne se traduira pas dans un programme. Face au manque de continuité des programmes actuels, d'autres au contraire prennent l'initiative de mettre en place des progressions, essentiellement entre CM2 et 6^{ème}, ou prennent plus largement appui sur le socle qui donne un contenu de travail commun à l'école et au collège. Ainsi, le travail déjà accompli par les IA-IPR pour encourager la mise en place du socle et la progressivité des apprentissages peut-il également nourrir la réflexion des CEC. Néanmoins, si le socle a pu fournir un point d'appui pour la continuité école-collège, cet appui peut lui-même être remis en cause par la publication du nouveau socle s'il modifie fortement l'existant. C'est pourquoi il serait souhaitable de donner assez vite des repères aux enseignants pour travailler plus concrètement sur le cycle CM1 / CM2 / 6^{ème}.

▪ **La difficile conciliation de deux cultures**

Dans les freins à la construction d'une continuité entre école et collège figure la difficulté de concilier les cultures propres à chacun de ces niveaux. Un des apports du CEC est clairement de favoriser la connaissance mutuelle qui avait été entamée ou renforcée lors de la mise en place des commissions de liaison, mais de manière encore imparfaite dans de nombreux secteurs. Les enseignants du premier degré apprécient particulièrement la parité mise en place par les CEC qui impose un équilibre entre les deux cultures et qui souligne – symboliquement – la valeur de leur expertise propre. Un certain nombre d'enseignants du collège, s'ils ne manifestent pas d'opposition au CEC, comme cela avait pu être le cas pour le conseil pédagogique, n'expriment pas d'attentes à l'égard de cette nouvelle instance, ce qui laisse augurer un investissement minimal, ou restreignent ses apports aux actions permettant la connaissance mutuelle et la prise en charge des élèves en difficulté. Plus largement, la mise en place du CEC met en évidence les différences de fond qui existent dans le fonctionnement et l'organisation de ces deux niveaux :

- Une légitimité inégale sur le plan pédagogique entre les IEN et les principaux

Le statut de l'IEN le positionne clairement comme un responsable hiérarchique et pédagogique du premier degré alors qu'il apparaît que le principal a parfois du mal à se reconnaître (et à être reconnu) dans son rôle de pilote pédagogique de l'établissement. Ce phénomène peut être renforcé par l'appartenance initiale à un corps qui n'est pas celui des enseignants. Les chefs d'établissement ne se sentant pas toujours totalement légitimes dans le pilotage pédagogique de leur établissement, ils seront de fait moins enclins à s'engager dans des réflexions à caractère pédagogique et par là même moins motivés pour mettre en place le

CEC. Comme il a été indiqué plus haut, l'accompagnement des IA-IPR et les réflexions en commun contribuent à une évolution des rapports entre IEN et principaux.

- Une articulation à trouver entre la polyvalence des professeurs des écoles et la spécialisation disciplinaire des professeurs de collège

En matière de culture enseignante, la différence fondamentale entre premier et second degré réside d'abord dans l'opposition entre la polyvalence des professeurs des écoles et la spécialisation disciplinaire des enseignants du second degré. Cette différence rend difficile le travail sur un pied d'égalité lorsqu'il s'agit de telle ou telle discipline, le professeur de collège pouvant invoquer sa formation de spécialiste pour faire valoir son point de vue. Il faudrait se référer à l'expérience des professeurs référents des RAR puis des ECLAIR pour voir comment cette difficulté a été surmontée.

- Des réticences sur la mise en place d'échanges de service

Bien que les textes instaurant le CEC prévoient expressément la possibilité d'échanges de service, d'interventions conjointes, d'interventions des enseignants de collège en école et réciproquement, les pratiques en la matière sont peu nombreuses. En dehors de l'éducation prioritaire qui a pu diversifier les expériences en mettant en œuvre, par exemple, des séquences préparées en commun, la mission a pu constater que les pratiques se limitent souvent à l'intervention des professeurs des écoles dans des séquences d'accompagnement personnalisé, ou d'enseignant du second degré en langues ou en sciences dans les écoles.

D'une part, les enseignants de collège sont assez réticents en ce qui concerne les échanges de service et craignent une « primarisation » de leur mission. D'autre part, des difficultés juridiques ont surgi. L'académie de Grenoble, souhaitant mettre en place une « cité scolaire du socle » regroupant sur un même lieu des écoles maternelles et élémentaires et un collège, a interrogé la direction des affaires juridiques du ministère sur la possibilité pour des enseignants du premier ou du second degré de prendre en charge des élèves de l'autre niveau « sans la présence de l'enseignant attitré ». S'agissant de la prise en charge des élèves du premier degré par des professeurs du second degré, la réponse a été qu'aucune des dispositions statutaires actuellement applicables aux professeurs certifiés ne prévoit qu'ils puissent prendre en charge des élèves du premier degré dans le cadre de leurs obligations de service telles que définies à ce jour⁵⁰. S'agissant de la prise en charge des élèves du second degré par des professeurs du premier degré, selon la réponse faite à l'académie, la possibilité est limitée aux élèves des sections d'éducation spécialisées des collèges (SEGPA), d'après l'article 2 du décret n° 90-680 du 1^{er} août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles, mais cet article ne permet pas l'affectation des professeurs des écoles dans des établissements autres que ceux qu'il mentionne expressément⁵¹. À la suite de cette réponse, l'académie de Grenoble n'a pas poursuivi son projet et a même été conduite à supprimer toutes les actions reposant sur des échanges de service. Cette question mériterait certainement une nouvelle étude juridique au regard des termes de la loi sur la refondation de l'école.

⁵⁰ Les textes de référence évoqués par la réponse de la direction des affaires juridiques sont l'article 4 du décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés et l'article 3 du décret n° 50-581 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service hebdomadaire du personnel des établissements du second degré.

⁵¹ CAA Nantes, 14 avril 2011, n° 09NT01353.

Force est également de constater que lorsqu'il y a des échanges ou des enseignements croisés, ceux-ci sont plus facilement mis en place avec les écoles de la commune siège du collège. Il reste à trouver des modalités de travail à distance que devrait permettre la création d'espaces numériques communs.

Les enseignants sont conscients d'un fossé dans les façons actuelles de travailler des deux niveaux. Mais ce constat n'a pas encore fait l'objet de réelles analyses dans tous les établissements, hormis dans les zones d'éducation prioritaire où le travail en réseau est mis en place depuis plus longtemps. Le conseil école-collège peut contribuer à rapprocher les deux cultures, à condition de prendre en compte les différences pour trouver comment les dépasser.

4.3. Les évolutions attendues

Pour répondre aux difficultés potentielles qui viennent d'être analysées et poursuivre la réflexion sur ce que devrait pouvoir apporter le conseil école-collège, un certain nombre d'orientations peuvent être données.

4.3.1. *Un diagnostic commun à partir d'évaluations partagées et une inscription des projets dans un temps plus long*

Il serait souhaitable tout d'abord, au moment où vont se mettre en place les programmes d'actions pour la rentrée prochaine, de partir d'un diagnostic commun entre le collège et les écoles de son secteur de recrutement. L'absence actuelle d'évaluations nationales des acquis des élèves est regrettée par tous les acteurs interrogés et prive les conseils d'un point d'appui précieux pour identifier des priorités de travail et mesurer des évolutions. Certains CEC envisagent de construire des outils d'évaluation locaux, ambition qui peut sembler démesurée et qui conduirait à ce que chacun réinvente ce qui pourrait être fourni nationalement à tous. On ne peut donc que souhaiter que soient rapidement mises en place d'autres évaluations permettant d'objectiver et de partager les constats. Néanmoins, même en l'absence de telles évaluations, les programmes d'actions doivent être élaborés à partir de diagnostics partagés, reposant sur l'identification et l'analyse des difficultés, et sur la définition d'objectifs et d'indicateurs précis. Les différentes formes de liaison existantes souffrent, pour la plupart, d'une absence d'évaluation, notamment en termes d'effets sur les résultats des élèves.

Une attention devrait être également portée sur le choix des actions retenues pour répondre aux constats réalisés. Il apparaît important de limiter le programme de travail du CEC et de choisir quelques objectifs définis de manière réaliste et pragmatique, plutôt que de se disperser sur une multitude d'actions difficilement évaluables. Il s'agit en effet de dépasser la collection des projets au profit d'un engagement sur un programme d'actions dont l'efficacité doit pouvoir être mesurée et qui réponde à des besoins objectivement identifiés selon des priorités.

Cette évaluation doit s'inscrire également dans la durée, les effets de la construction de continuités pédagogiques ne pouvant se mesurer que dans un temps plus long que la seule année scolaire. Le CEC devrait donc inscrire les actions qu'il prévoit dans le temps, sous la forme d'un projet pluriannuel, en cohérence avec le projet d'établissement et celui des écoles, de manière à engager les deux degrés, et en incluant une véritable évaluation de leurs effets.

Certains ont déjà pris acte de cette ambition nouvelle comme le montrent les étapes de construction envisagées en décembre 2013 par une circonscription de l'académie de Rennes :

- éléments de cadrage règlementaires et repérages institutionnels ;
- champs ou problématiques possibles (logique d'évaluation du point de vue des élèves, fluidité des parcours et suivi des élèves, lecture / compréhension de textes en tous domaines...);
- contraintes et perspectives possibles (objectifs débouchant sur des axes de travail et un plan d'action, construction autour de projets triennaux, organisation d'un tableau de bord, mise en œuvre d'observations croisées...); identification de deux objectifs prioritaires : progressivité des apprentissages et accompagnement des élèves, notamment les plus fragiles ;
- modalités de travail et premiers éléments de calendrier.

4.3.2. Une harmonisation des attentes et des pratiques

Les programmes d'action décidés par les conseils école-collège doivent permettre une harmonisation pédagogique à plusieurs niveaux.

▪ Entre les écoles

Les enseignants du second degré soulignent souvent les différences importantes dans les contenus des enseignements délivrés par les écoles sur un même secteur de recrutement, différences qui peuvent aller jusqu'à l'absence d'enseignement dans certaines matières (langues, géographie, pratique des expérimentations en sciences...). D'autres différences existent entre écoles en ce qui concerne le mode d'évaluation des élèves⁵². Cette situation complexifie les réflexions au niveau des CEC, d'autant que les rapprochements des différentes écoles du secteur s'effectuent depuis longtemps plus facilement entre les écoles de la commune d'implantation du collège⁵³. Aujourd'hui la réponse apportée, au niveau du collège, est principalement de reprendre l'ensemble des enseignements à la base en faisant fi des compétences déjà acquises par les élèves.

Les CEC devraient permettre d'abord un meilleur diagnostic de ces différences entre les écoles, pour construire des rapprochements à partir desquels établir la progression pédagogique au collège⁵⁴.

⁵² Voir sur ce point le rapport IGEN n° 2013-072 : *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*, juillet 2013.

⁵³ Des différences existent aussi selon la présence ou non d'un directeur d'école déchargé qui assure facilement l'animation des écoles et les contraintes des chargés d'école dans les écoles accueillant des classes multi niveaux et des écoles à classe unique. Ces enseignants ne peuvent pas toujours se déplacer dans les commissions d'harmonisation, faute de remplaçant : ils se contentent d'envoyer des documents et leurs contraintes spécifiques sont rarement prises en compte.

⁵⁴ Voir par exemple le programme d'action « *Refondation de l'ELVE* » ainsi décliné dans un CEC du département de la Haute-Loire : « *Définition d'un socle de connaissances et de compétences, commun aux écoles du secteur et attendu par le collège* ».

Surtout, la composition du CEC peut être un élément favorable à l'intégration des équipes éloignées et à l'harmonisation des pratiques entre les écoles. Pour cela, il faudrait que cette problématique soit prise en compte dans la composition des CEC.

- **De l'école au collège**

Sans attendre les futurs programmes, beaucoup d'enseignants du premier et du second degré ont commencé à travailler, avec le concours des IA-IPR et des IEN, afin d'harmoniser les progressions dans l'esprit de l'acquisition des compétences du socle de l'école au collège. Ce travail devra être poursuivi dans le cadre du CEC dès la parution du nouveau socle. Même si, à terme, les programmes vont clarifier la répartition des apprentissages entre les différents niveaux, tout ne pourra être précisé dans le cadre du programme ; les conseils école-collège ont donc tout intérêt à s'emparer dès à présent de la question de l'évaluation, dans laquelle les différences d'approche sont fortes entre premier et second degrés, et de travailler à l'harmonisation des pratiques et des démarches.

Les différences en matière d'organisation pédagogique et de rythmes des enseignements ont commencé à être analysées comme une des difficultés dans les rapports entre le primaire et le second degré avec des réponses divergentes selon les interlocuteurs. Ces différences devront également être un point d'attention des CEC. Les enseignants du second degré sont encore très réticents à envisager des séances plus longues. Or, des expériences conduites en la matière montrent l'intérêt qu'il pourrait y avoir à repenser la durée des séances et à éviter pour les élèves un zapping trop rapide entre les disciplines.

- **Entre les disciplines du collège**

La recherche de cohérence se joue aussi au collège entre les disciplines : il serait vain de travailler sur la continuité entre l'école et le collège si les ruptures se retrouvent entre les enseignants de collège. L'enquête conduite dans le réseau d'écoles et de collèges de la circonscription de Toulon 2 auprès de 120 élèves a montré que les élèves de collège apprécient d'avoir des enseignants multiples au sortir de l'école élémentaire, que la succession d'interlocuteurs n'est pas identifiée comme un problème mais que la variabilité des attentes, des langages et des pratiques est considérée, même par les élèves qui réussissent, comme un obstacle majeur.

Si la prise en compte du socle a pu amorcer une première réflexion des enseignants de collège sur des compétences transversales ou communes à plusieurs disciplines, et donc entraîner une recherche d'harmonisation des pratiques et des attentes, le travail avec les professeurs des écoles polyvalents au sein du CEC ou des groupes de travail qui en émaneront ne peut que conduire à approfondir cette réflexion.

Ces différents rapprochements et mises en cohérence constituent un enjeu fort du conseil école-collège. Mais ils supposent d'associer les IA-IPR à l'accompagnement des groupes de travail issus des conseils et aux formations qui pourront être organisées.

4.3.3. *Une réflexion sur la continuité de la maternelle à la fin du collège et une mise en cohérence avec le projet éducatif de territoire*

Si la réflexion sur le contenu du cycle 3 peut être un axe important du CEC et jouer un rôle pivot dans la réflexion sur les progressions communes, ses projets ne sauraient pour autant s'y résumer. En lien avec l'acquisition du socle, la continuité interroge l'ensemble de l'école et du collège ainsi que l'école maternelle, déjà impliquée dans les réseaux de l'éducation prioritaire.

La notion de parcours, et en particulier le parcours d'éducation artistique et culturelle, traduit bien cette idée d'une progressivité et d'une continuité des expériences et apprentissages notamment entre le premier et le second degré.

Plus largement, continuité et cohérence sont à rechercher également avec le projet éducatif de territoire quand il en existe un. D'une part, dans des secteurs où l'isolement de certaines écoles est patent, l'accès au collège pour certaines activités ne peut se réaliser sans le soutien des collectivités territoriales. D'autre part, il sera nécessaire que certaines des actions conduites, lorsqu'elles portent sur la continuité éducative, ne soient pas redondantes avec celles offertes par les communes, voire que le projet éducatif local puisse aussi se fonder sur les besoins des élèves et faciliter la transition entre les écoles et le collège⁵⁵.

4.3.4. *Une réflexion sur la place et le rôle de l'encadrement*

Si l'on veut que le CEC fasse progresser significativement la continuité entre l'école et le collège et ne se contente pas de reprendre l'existant, l'encadrement, qu'il soit de proximité immédiate ou plus lointain, va jouer un rôle primordial. Mais il conviendra certainement qu'il réussisse à adapter son action à chaque situation pour respecter la liberté pédagogique des acteurs.

Trois formes de pilotage sont d'ores et déjà présentes :

- la première, de la part de certains DASEN, qui encadre fortement les CEC en indiquant des axes prioritaires pour les projets qui seront mis en œuvre ;
- la deuxième, plus souple, qui indique aux CEC des pistes de réflexion ou des axes de travail à partir desquels décliner des actions ; ces orientations proviennent le plus souvent de groupes de travail ou de séminaires académiques, mais peuvent aussi être formulées à d'autres niveaux (département, voire bassin de formation) ;
- la troisième qui laisse l'initiative et l'autonomie aux acteurs.

La première forme de pilotage peut présenter une certaine efficacité, permettre une meilleure harmonisation des actions et la mutualisation de ressources, mais elle peut être contre-productive si elle est trop descendante et elle peut surtout ne pas être adaptée aux diagnostics locaux.

⁵⁵ Cette recommandation vaut surtout quand le collège recrute sur une seule commune ou dans une situation d'intercommunalité qui a permis l'élaboration d'un projet éducatif de territoire (PEdT) commun à plusieurs communes. Lorsqu'un collège recrute sur plusieurs communes, il peut y avoir soit un nombre important de PEdT, soit des écarts de conception entre PEdT qui rendront difficile leur prise en compte par le CEC.

La troisième forme de pilotage laisse aux acteurs une liberté qu'ils apprécient souvent, mais au prix d'une dispersion des actions et d'une efficacité moins aisément mesurable. En outre, le risque est grand que des conseils se lancent dans des initiatives démesurées et sans doute démobilisatrices à terme (du type de la réinvention d'évaluations par compétences). La mutualisation des réflexions, à travers les instances de coordination et de pilotage, ou l'accompagnement peuvent éviter ces excès. Ainsi l'académie de Reims a-t-elle décidé de recentrer les travaux des CEC sur la maîtrise des fondamentaux et l'usage du numérique éducatif, en impliquant les différents corps d'inspection dans le cadre du PTA.

Si, pour la première année de mise en place des CEC, il est intéressant d'observer comment chaque conseil choisit lui-même ses objets de travail, il est souhaitable, dans un second temps, d'éviter à la fois la dispersion des actions et le risque d'épuisement des acteurs, pareillement inefficaces, en inscrivant les programmes d'action des CEC dans les contrats d'objectifs et en mutualisant les ressources disponibles.

Au niveau des départements, des groupes de travail associant IEN, principaux et IA-IPR doivent permettre le partage des informations, la mutualisation des expériences et l'enrichissement de la réflexion pour aboutir à des constructions communes et mieux accompagner les équipes.

Au niveau des bassins, d'autres rapprochements sont à prévoir, notamment pour l'organisation des formations et la mise en cohérence des projets. Le choix qu'a fait l'académie de Clermont-Ferrand ou celle de Poitiers de donner à ce territoire une place majeure dans l'information, le partage d'expériences et le travail d'échanges confirme l'intérêt du bassin pour le conseil école-collège. Si le couple IEN-principal est un élément essentiel pour la dynamique du CEC, c'est au niveau du bassin enfin que les IA-IPR pourront avantageusement être mobilisés pour l'élaboration des formations et des projets pédagogiques.

Recommandations

Sur le pilotage

Niveaux de responsabilité	Objectifs	Actions
Administration centrale	Donner les moyens aux CEC d'établir des diagnostics partagés et d'effectuer une évaluation du résultat des actions menées	Diffuser rapidement des outils d'évaluation des acquis des élèves
		Accélérer la mise en place rapidement du livret personnel de compétences (LPC) numérique
Administration centrale	Associer les IA-IPR aux travaux du CEC	Officialiser le rôle des IA-IPR dans le fonctionnement des CEC et dans les formations interdegrés
DASEN	Impliquer systématiquement inspecteurs et chefs d'établissement dans la mise en place des CEC	Généraliser les groupes de réflexion regroupant IEN et chefs d'établissement
		Veiller au copilotage effectif des conseils école-collège par des IEN et des chefs d'établissement

Concernant la composition du conseil école-collège

Niveaux de responsabilité	Objectifs	Actions
DASEN/ EPLE/ Circonscription	Permettre un fonctionnement efficace des CEC sans les limiter à la liaison école-collège	Limiter le nombre des membres des CEC à un groupe d'une vingtaine de personnes, en élargissant la représentation au-delà des enseignants de l'actuel cycle 3 et de la classe de 6 ^{ème}
	Veiller à ce que le CEC reste une instance pédagogique	Limiter les membres à ceux pouvant contribuer réellement à des réflexions d'ordre pédagogique dans la logique du socle de connaissances, de compétences et de culture ; intégrer d'autres catégories de personnels dans des groupes de travail selon les thématiques des actions
	Inscrire le CEC dans la durée	Veiller à la pérennité des membres du CEC, si possible pour une durée équivalente au contrat d'objectifs

Pour le fonctionnement des instances et la territorialisation

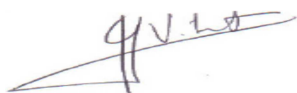
Niveaux de responsabilité	Objectifs	Actions
Administration centrale Académie / DASEN	Eviter la multiplication des instances	Expérimenter un regroupement de différents conseils dans la mesure où les objectifs définis pour chacun seraient conservés et, en particulier, celui du comité exécutif et du CEC dans l'éducation prioritaire
		Remplacer, dans certaines zones, notamment en cas d'éclatement des secteurs de recrutements, les CEC par un conseil de réseau fonctionnant comme un conseil pédagogique intercycles et intercollèges
Administration centrale	Prévenir un blocage potentiel des programmes d'action des CEC	Remplacer la validation des programmes d'action par les conseils d'administration des collèges et les conseils d'école par une présentation pour avis
EPLE / Circonscription	Mettre en cohérence les programmes d'action des CEC avec les projets des écoles et du collège et avec le contrat d'objectifs	Intégrer les programmes d'action des CEC dans les projets d'école, le projet d'établissement et les contrats d'objectifs sous forme d'un volet identique
Académie / DASEN	Réduire autant que possible les facteurs de dispersion (élèves d'une même école accueillis dans des collèges différents, collèges recrutant sur plusieurs circonscriptions...) qui compliquent le suivi des parcours et le fonctionnement du CEC	Améliorer la cohérence géographique des secteurs de recrutement des collèges avec les circonscriptions en concertation avec les collectivités locales

En matière de programme d'actions des conseils école-collège

Niveaux de responsabilité	Objectifs	Actions
DASEN/EPLE	Elaborer un programme d'actions qui répondent aux besoins du secteur et dont on cherche à mesurer les effets	Veiller à ce que les actions proposées s'appuient sur un diagnostic et fassent l'objet d'une évaluation ; intégrer dans les diagnostics à la fois l'analyse des différences entre les écoles et celle des différences entre les disciplines au collège
DASEN/EPLE	Proportionner le programme d'actions aux moyens disponibles et aux effets attendus	S'assurer que le nombre d'actions proposées est réaliste et cohérent avec les diagnostics
DASEN/EPLE	Construire une continuité de la maternelle au collège	Veiller à ce que les CEC élargissent leur réflexion au-delà de la prise en charge de la difficulté scolaire
EPLE	Veiller à la mise en cohérence l'action du CEC avec les projets éducatifs de territoire	Etablir le programme d'actions en liaison avec les projets éducatifs de territoire

En termes d'accompagnement

Niveaux de responsabilité	Objectifs	Actions
Administration centrale/ académie	Faciliter l'organisation des formations interdegrés	Regrouper sur un seul BOP les moyens de formation interdegrés avec un interlocuteur unique par département
Administration centrale	Faciliter la mise en œuvre des échanges de service	Eclaircir les modalités des échanges de service
Académie / DASEN	Construire une culture commune entre premier et second degrés et faciliter le travail en commun	Généraliser les formations interdegrés Veiller à leur mise en œuvre dans la formation des ESPE
		Prévoir des espaces numériques de travail communs au premier et au second degré
Académie/ DASEN	Vérifier l'efficacité des actions entreprises et assurer la mutualisation des « bonnes pratiques »	Organiser dans les directions académiques une analyse des plans d'actions et des résultats de ces actions sur les élèves
		Repérer les actions efficaces et les outils élaborés en appui de ces actions afin d'assurer leur diffusion



Anne VIBERT



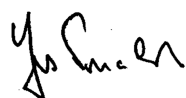
Jean-Pierre DELAUBIER



Christophe KERRERO



Fabienne PAULIN-MOULARD



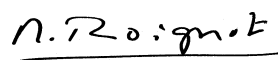
Yves PONCELET



Anne SZYMCZAK



Frédérique CAZAJOUS



Michel ROIGNOT

Annexes

Annexe 1 : Note de cadrage.....	47
Annexe 2 : État des visites dans les académies de l'échantillon	49
Annexe 3 : Liste des correspondants académiques des inspections générales	52
Annexe 4 : Questionnaires.....	54

Note de cadrage

La mise en place des conseils école collège

Rappel de l'objet et du contexte de la mission

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a institué en son article 57 la création d'un conseil école-collège (CEC) pour développer des actions de coopération et des collaborations entre les collèges et les écoles de leur secteur de recrutement.

Cette loi a été complétée par le décret n° 2013 du 24-07-2013 qui définit la composition et les modalités de fonctionnement de ce conseil.

Parallèlement, le décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 a redéfini les cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège.

Ces textes prévoient une mise en place progressive du conseil école-collège au cours de l'année scolaire 2013-2014, notamment pour définir un programme d'actions qui seraient mises en œuvre à la rentrée 2014.

L'objet de la mission est donc de suivre ce processus, de faire ressortir des mises en œuvre intéressantes et de formuler des préconisations permettant notamment de dépasser les obstacles rencontrés.

Nature des investigations et méthodologie

Composition de la mission

Rapporteurs : Frédérique Cazajous IGAENR, Anne Vibert IGEN

Membres :

IGEN : Jean-Pierre Delaubier, Christophe Kerrero, Fabienne Paulin-Moulard, Yves Poncelet, Anne Szymczak

IGAENR : Michel Roignot

Cadre méthodologique

La mission a retenu un échantillon de six académies⁵⁶ pour une enquête par binôme sur la base d'un protocole commun. Dans ces académies, des rencontres seront prévues avec le recteur, un ou plusieurs DASEN, et leurs collaborateurs. En outre, la mission se rendra dans les secteurs qu'elle aura choisis, et y rencontrera les acteurs concernés.

⁵⁶ Clermont-Ferrand, Grenoble, Lille, Nantes, Nice, Orléans-Tours.

Elle s'attachera à :

- observer comment le processus se met en place, comment les territoires s'en emparent, avec quel pilotage départemental et académique, quelles sont les réactions des équipes du premier et du second degré ;
- examiner les différentes configurations de rattachement des écoles à un collège (concrétisation de la notion de secteur de recrutement), les relations IEN/principaux, le rôle des IA-IPR référents, l'articulation envisagée avec les autres conseils existants ;
- relever les expérimentations et innovations qui préfigurent le CEC, en particulier dans les réseaux ECLAIR ;
- analyser les facteurs favorables ou défavorables à la mise en place du conseil école-collège et notamment, le coût prévisionnel de ce dispositif.

Par ailleurs, la mission mènera des investigations plus précises sur :

- la composition des CEC,
- les contenus des actions choisies, leurs modalités de mise en œuvre,
- les moyens engagés ou à engager pour permettre le fonctionnement du CEC,
- l'articulation de ces conseils avec les autres instances et leur cohérence avec le projet éducatif territorial.

Cet ensemble de constats représentatifs sera complété autant que de besoin par des observations sur des expériences intéressantes identifiées dans d'autres académies.

Un questionnaire court sera donné aux COAC afin de faire un point rapide sur le pilotage académique et sur le nombre de CEC mis en place dans leur académie.

Calendrier et livrables

Un rapport définitif sera produit pour la mi-mai 2014.

État des visites dans les académies de l'échantillon

Clermont-Ferrand	
Académie	Rectrice Doyens du collège des inspecteurs du premier degré et du collège des IA IPR
Cantal	DASEN
Puy-de-Dôme	DASEN, IEN adjoint à la DASEN IEN de la circonscription Riom-Combrailles Principal du collège Champclaux de Châtel-Guyon IEN et conseillère pédagogique de la circonscription de Thiers Principal et principale adjointe du collège de la Durolle à La Monnerie-le-Montel
Grenoble	
Académie	Recteur IA-IPR copilotes du groupe « continuité école-collège » (ex-groupe « socle »)
Isère	DASEN Groupe de travail départemental école-collège de l'Isère Collège Lucie Aubrac (Grenoble), ECLAIR : principal, IEN Comité exécutif du réseau
Haute-Savoie	DASEN, DASEN adjoint, IEN adjoint Secteur du collège Raoul Blanchard (Annecy centre) : IEN, conseillère pédagogique, principal, principale adjointe, directeurs d'école, enseignants de collège Groupe de travail IEN-principaux du bassin d'Annecy Réseau du collège Jacques Prévert (Gaillard), RRS : IEN, principale, principale adjointe, enseignante référente du réseau, directrice d'école
Lille	
Académie	Recteur Doyen des IA-IPR IA-IPR chargé de mission
Nord	DASEN Ensemble des IEN Secteur du collège Flandre (La Madeleine) : IEN, directeurs d'école, principale, principal adjoint, quelques professeurs
Pas-de-Calais	DASEN Ensemble des IEN Secteur du collège Jean Zay (Lens) : IEN et son équipe, directrice d'école, professeurs des écoles, principal et son équipe, professeurs de sixième Secteur du collège de Desvres : IEN et son équipe, directrice de l'école, professeurs des écoles, principal et son équipe, professeurs de sixième Secteur du collège de Courcelles-les-Lens : IEN et son équipe, directrice de l'école, professeurs des écoles, principal et son équipe, professeurs de sixième

Orléans-Tours	
Académie	Recteur
Loiret	<p>DASEN</p> <p>Secteur du collège Guillaume de Lorris (Lorris) : IEN, principale, enseignants du collège membres du CEC, directeurs d'école, professeurs des écoles (y compris le maître E)</p> <p>Secteur du collège de Saint Ay : IEN, conseillère pédagogique, principale, enseignants du collège et professeurs des écoles membres du CEC</p>
Loir-et-Cher	<p>DASEN, SG, IEN adjoint et IEN O, tous les IEN du département</p> <p>Réseau du collège Rabelais à Blois (ECLAIR) : IEN, conseillère pédagogique, principal, principale adjointe, professeurs du collège, infirmière, CPE, parents d'élèves du collège, directeurs d'école, professeurs des écoles, coordonatrice de réseau</p> <p>Secteur du collège Marcel Carné, à Vineuil : IEN, conseiller pédagogique, principal, principal adjoint, professeurs du collège, infirmière, CPE, directeurs d'école, professeurs des écoles</p>
Nantes	
Académie	Recteur, DAEP
Maine-et-Loire	<p>DASEN, SG, IEN adjoint</p> <p>Principaux des collèges de Saint-Florent du Viel et de Montaigne (RRS) et IEN du secteur</p> <p>Secteur du collège Jean Zay de Montreuil-Juigné : principal, IEN, enseignants premier et second degré</p>
Mayenne	<p>DASEN, IEN adjoint, ensemble du groupe de réflexion départemental</p> <p>Secteurs des collèges de Monsûrs, Bais, Jules Renard de Laval, Villaines, Château Gonthier : rencontre avec des enseignants du premier et second degré, participation à une action de formation et à un CEC</p>
Nice	
Académie	<p>Rectrice</p> <p>Responsable de la pédagogie</p> <p>Responsable du CARDIE</p> <p>Doyen des IEN et des IA-IPR</p>
Var	<p>DASEN, DASEN adjointe</p> <p>Pour le secteur du collège de Aups, dans le Haut-Var : principale, professeurs du collège, professeurs des écoles du secteur du collège, IEN de la circonscription du Haut Var</p> <p>Pour le réseau « La Marquisanne » à Toulon :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour le premier degré : IEN de la circonscription Toulon 2, directeurs d'école, deux enseignants - pour le second degré : principal et principal adjoint du collège la Marquisanne, quatre professeurs

Autres visites	
Lot	<p>DASEN</p> <p>Secrétaire général</p> <p>IEN Cahors I, Figeac, Gourdon ; IEN Cahors II/ASH</p> <p>IEN-IO</p> <p>2 IA-IPR (STI et lettres)</p> <p>Conseillère pédagogique généraliste et conseillère pédagogique EPS de Gourdon</p> <p>Directrice de l'école élémentaire Lucien Bénac (Cahors) ; directeur de l'école élémentaire de Luzech ; chargée d'école – école élémentaire St Cyprien</p> <p>Principaux des collèges de Latronquière, Luzech, Puy l'Evêque, Lacapelle-Marival, Figeac, Gambetta (Cahors)</p> <p>Enseignants membres du CEC du collège Gambetta de Cahors</p> <p>Membres du CEC de Bretenoux au collège d'Orlinde à Bretenoux (participation au conseil)</p> <p>Principaux des collèges de Castelnau Montratier et de Montcuq</p> <p>Enseignants du premier et du second degrés membres du CEC Castenau/Montcuq</p>
Hauts-de-Seine	<p>Secteur du collège des Petits Ponts, Clamart : direction du collège, conseillère pédagogique de la circonscription, secrétaire du comité exécutif du RRS, directeurs des écoles du réseau, enseignants des écoles élémentaires et du collège participant au conseil école-collège (un enseignant par école, en plus du directeur, et quatre professeurs du collège ; SVT, maths, anglais et EPS), ainsi que la CPE chargée du niveau 6ème</p>

**Liste des correspondants académiques IGEN-IGAENR
ayant contribué à l'enquête**

Année scolaire 2013-2014

ACADÉMIES	CORRESPONDANTS ACADÉMIQUES	
	IGEN	IGAENR
AIX-MARSEILLE	Alain HENRIET	Marie-Pierre LUIGI
AMIENS	Didier VIN DATICHE	Alain PERRITAZ
BESANÇON	Brigitte HAZARD	Annaïck LOISEL
BORDEAUX	Annie LHÉRÉTÉ	Marc BUISSART
CAEN	Claude BERGMANN	Pierre MOYA
CLERMONT-FERRAND	Marie-Blanche MAUHOURAT	Monique RONZEAU
CORSE	Christophe KERRERO	Jacques HAUDEBOURG Hervé MÉCHERI
DIJON	Jean-Michel SCHMITT	Rémy GICQUEL
GRENOBLE	Françoise GUILLET	Jean-Michel QUENET
GUYANE	Jean-Pierre DELAUBIER	Patrice BLÉMONT
LILLE	Michel HAGNERELLE	Jean-René GENTY Christine SZYMANKIEWICZ
LIMOGES	Frédéric THOLLON	Françoise MONTI
LYON	Patrick LAUDET	Françoise MALLET
MARTINIQUE	Dominique ROJAT	Alain PLAUD
MONTPELLIER	Daniel AUVERLOT	Jean DÉROCHE
NANCY-METZ	Johan YEBBOU	Stéphane KESLER
NANTES	Dominique TARAUD	Frédérique CAZAJOUS
NICE	François MONNANTEUIL	Dominique FRUSTA-GISSLER
ORLÉANS-TOURS	Marie MÉGARD	Patrick ALLAL
PARIS	Yves PONCELET	Mireille EMAER
POITIERS	Geneviève GAILLARD	Rémy SUEUR
REIMS	Olivier BARBARANT	Alain TAUPIN
RENNES	Jean-Michel PAGUET	Anne-Marie GROSMIRE Joël SALLÉ
ROUEN	Jean-Pierre BELLIER	Annie GALICHER
STRASBOURG	Jean EHRSAM	Jean-Marc GOURSOLAS

TOULOUSE	Jean-Pierre BARRUÉ	Philippe LHERMET Gérard MARCHAND
VERSAILLES	Christian LOARER	Martine SAGUET Bénédicte DURAND
COLLECTIVITÉS D'OUTRE-MER	Jean-Pierre DELAUBIER	

Questionnaires

I. Questions destinées aux recteurs

1. Est-il possible de dresser un premier état des lieux ou est-ce trop tôt ? Si c'est possible, a-t-on des données en matière :

- quantitative ? (état global de la mise en place des CEC et des calendriers) ;
- qualitative : lorsqu'elles ont déjà été définies par certains CEC et si ces choix ont fait l'objet d'une première synthèse académique, a-t-on une idée des types d'actions proposés par les CEC ?

2. Quel a été ou quel sera le mode de pilotage retenu par le recteur sur la mise en place des conseils école-collège ?

- quel est ou quel sera l'échelon du pilotage : académique ou départemental ?
- des consignes de mise en place ont-elles été ou seront-elles données ? Si oui :
 - par qui ? à destination de qui ?
 - de quelle nature (par exemple, calendrier de mise en place) ?
- existe(ra)-t-il une structure dédiée ? Si oui, plutôt de réflexion préalable ou plutôt de suivi ? à quel niveau (académique ou départemental) ? Avec quelle configuration : structure de type « conseil pédagogique académique » ? Collège(s) des inspecteurs ? Etc.
- un(e) DASEN a-t-il ou a-t-elle reçu délégation de suivi de ce dossier à l'échelle académique pour travailler avec le Recteur et les autre DASEN ?
- existe-t-il un inspecteur chargé du dossier Premier degré au niveau académique ? Si oui, est-il prévu qu'il intervienne dans ce dossier ? S'il intervient, selon quelles modalités ? (organisation du pilotage des IEN premier degré ? dialogue avec le collège des IA-IPR ? etc.)
- les doyen(ne)s des collèges d'inspecteurs sont-ils ou seront-ils spécifiquement impliqués ?
- existe-t-il des IA-IPR référents sur l'ensemble des collèges ? Si oui, comment s'intègrent-ils dans le dispositif conseil école-collège ? S'il existe des IA IPR référents pour une partie des collèges, ont-ils été invités à s'inscrire dans le dispositif ?

3. Les rapprochements école-collège préexistants au CEC

- y a-t-il une vision académique des actions de rapprochement écoles collèges existant déjà dans l'académie ou ce regard est-il plutôt porté au niveau des directions départementales ?
- s'il y a eu remontée académique, est-il possible de mesurer les points suivants :

- nature et typologie des actions de rapprochement déjà existantes entre écoles et collèges.
- ces actions ont-elles été évaluées ? Si oui, quels enseignements a-t-on pu en tirer en matière d'éléments facilitateurs ou de freins ?
- des échanges de service entre Premier et Second degré ont-ils été expérimentés ? si oui, peut-on mesurer intérêts et contraintes ?
- cas des ECLAIR : Comment le fonctionnement du comité exécutif en ECLAIR est-il perçu par le recteur ? Comment bascule-t-on du COMEX au CEC ? Intérêt, inconvénients, obstacles ?

II. Questions destinées aux directeurs académiques

1. Secteurs

- les différentes configurations de rattachement des écoles aux collèges ont-elles (ou pourraient-elles avoir) un impact sur la mise en place des CEC (ex : cas des écoles qui « alimentent » plusieurs collèges) ?
- la mise en place des CEC a-t-elle entraîné ou pourrait-elle entraîner une réflexion sur la sectorisation ? Si oui de quelle nature et pourquoi ? Et sur les circonscriptions ?

2. État des lieux

- peut-on établir l'état de la mise en place des CEC dans le département ?
- lorsqu'elles sont déjà définies et connues à la direction académique, quels types d'actions sont proposés par les CEC ?

3. Le CEC et les autres instances de pilotage des établissements

- quelle articulation pourrait se dessiner entre les différents conseils déjà existants (conseils des maîtres, conseil d'école, conseil pédagogique, conseil d'administration) et le CEC ?
- quelle articulation pourrait se dessiner ou pas entre le CEC et les projets et contrats (projet d'école ou d'établissement, contrats d'objectifs) ?
- (y compris les contrats d'objectifs de circonscription là où ils ont été mis en œuvre)
- la liaison entre le premier et second degré est-elle ou pourrait-elle être intégrée aux contrats d'objectifs des collèges ? Si oui, sous quelle forme ?

4. Composition du CEC

- des consignes ont-elles été données par la direction académique en la matière ?
- qui devrait ou pourrait, selon vous, y participer :
 - école : tout maître volontaire ? Un représentant de chaque cycle ? Uniquement des maîtres du cycle de consolidation°?

- collège : tout enseignant volontaire ? Un représentant de chaque cycle ? Un ou plusieurs professeurs du niveau 6ème ? CPE ? Documentaliste ?

5. Le CEC, les pratiques pédagogiques et les outils d'accompagnement de l'élève

- le CEC doit-il viser explicitement un rapprochement des pratiques pédagogiques (au sein du cycle de consolidation ? entre école et collège ?). Si oui, comment ?
- comment peuvent se structurer les liaisons à l'intérieur du cycle de consolidation : plutôt par discipline ou champ disciplinaire ? Plutôt sur projets transversaux ?
- comment articuler les PPRE pendant le cycle de consolidation ?
- la différence des formats entre livret scolaire et livret de compétences est-elle un obstacle à la continuité école-collège ? Est-il envisagé des adaptations ? (ou : des adaptations ont-elles déjà eu lieu ?)

6. Les moyens

- des moyens sont-ils prévus pour accompagner le dispositif ?
- si oui, sous quelle forme : heures supplémentaires, crédits pédagogiques, frais de déplacements... ?
- pour quelles catégories de personnel ?
- à quelle fin ?
- existe-t-il des ENT premier degré ? second degré ? Peut-on les articuler et à quelles conditions ?

Note d'« ambiance » : autant qu'on puisse mesurer cet élément, comment la mise en place des CEC est-elle perçue ?

- par les personnels enseignants ;
- par les principaux de collège ;
- par les directeurs d'école ;
- par les inspecteurs de l'éducation nationale.

III. Questions aux principaux de collège

Le secteur

- combien d'écoles compte votre secteur de recrutement ?
- pouvez-vous décrire ce secteur ? (caractéristiques géographiques, sociologiques...)
- existait-il déjà des instances de liaison entre les écoles de votre secteur et le collège ? Si oui, pouvez-vous les décrire ? Quels en ont été les résultats ? Quelles sont les difficultés rencontrées ?

Objectifs majeurs du CEC

- qu'attendez-vous du CEC ?

- avez-vous fixé des objectifs en réunion de CEC (si une première réunion s'est tenue) ?

Si le CEC a été mis en place

Relation avec les IA IPR et les inspecteurs du Premier degré :

- aviez-vous déjà des contacts avec l'inspectrice ou l'inspecteur chargé de la circonscription ? Comment avez-vous travaillé pour la mise en place du CEC ?
- y a-t-il un IA IPR référent pour votre collège ? Si oui, a-t-il été associé à la mise en place du CEC ?

Composition du CEC

- quelle est ou quelle pourrait être la composition du CEC ? Comment l'avez-vous déterminée ?
- comment s'est passée ou comment va se passer la désignation des membres du conseil ? Le conseil pédagogique a-t-il fait des propositions ? Si oui, avez-vous suivi ses propositions ? Le conseil d'administration a-t-il joué un rôle ?

Fonctionnement du CEC

- le CEC travaille-t-il ou devrait-il à vos yeux travailler en lien avec le conseil d'administration ? avec le conseil pédagogique ?
- le CEC a-t-il tenu sa première réunion ?
- Si oui :
 - quand ? Où ? Le lieu de réunion sera-t-il toujours le même ? Le rythme des réunions est-il établi ?
 - quel était l'ordre du jour ?
 - quelles sont les projets et/ou actions pédagogiques envisagés / définis / planifiés ?
 - des commissions de travail ont-elles été constituées ?
- Y a-t-il ou devrait-il y avoir un lien entre le diagnostic concernant le collège et les actions proposées ?
- Comment est envisagée l'évaluation des actions planifiées ?

Avez-vous rencontré des difficultés pour mettre en place le CEC ? Si oui, lesquelles ? Quelles réponses avez-vous apportées ?

Moyens mobilisés

- envisagez-vous de mobiliser des moyens spécifiques pour les actions prévues ? (moyens en remplacement, heures supplémentaires)
- envisagez-vous des formations communes ? Sur quels thèmes ?

Si le CEC n'est pas encore créé

- où en êtes-vous de sa mise en place ? Quel calendrier prévoyez-vous ?
- aviez-vous déjà des contacts avec l'IEN chargé de la circonscription ? Comment travaillez-vous avec elle ou avec lui pour la mise en place du CEC ?
- quels éléments expliquent que vous ayez choisi de retarder la mise en place ou que vous ayez dû retarder cette mise en place ?
- avez-vous déjà des projets à proposer à la discussion du CEC ? des propositions d'actions pédagogiques ? à partir de quels diagnostics ?

IV. Questions aux inspecteurs de l'éducation nationale CCPD

La circonscription

- combien d'écoles compte votre circonscription ?
- combien de collèges constituent les secteurs de recrutement de ces écoles ?
- quelles sont les caractéristiques (géographiques, sociologiques...) de votre circonscription ?
- aviez-vous déjà des contacts ou des projets communs avec le ou les principaux de collège des secteurs correspondant aux écoles de votre circonscription ?
- existait-il déjà des instances de liaison entre les écoles de votre circonscription et les collèges ? Si oui, pouvez-vous les décrire ?

Objectifs

- qu'attendez-vous du CEC ?
- avez-vous fixé des objectifs en réunion de CEC ?

Si le CEC est en place

Composition du CEC

- quelle est sa composition ? Comment l'avez-vous déterminée ? Avez-vous consulté le conseil des maîtres ? Avez-vous consulté le principal ?
- comment s'est passée la désignation des membres du conseil ? Quels ont été les critères de choix ?
- quelle(s) différence(s) voyez-vous entre le CEC et un conseil de cycle ?

Fonctionnement du CEC

- Le CEC a-t-il tenu sa première réunion ?
- Si oui :
 - quand ? Où ? Le lieu de réunion sera-t-il toujours le même ? Le rythme des réunions est-il établi ?
 - quel était l'ordre du jour ?

- quelles sont les projets et/ou actions pédagogiques envisagés/définis/planifiés ?
- quel est le lien entre le diagnostic concernant les écoles et les actions proposées ?
- des commissions de travail ont-elles été constituées ?
- comment est envisagée l'évaluation des actions planifiées ?
- avez-vous rencontré des difficultés pour mettre en place le CEC ? Si oui, lesquelles ? Et quelles réponses avez-vous apportées ?

Moyens mobilisés

- envisagez-vous de mobiliser des moyens spécifiques pour les actions prévues ? (moyens en remplacement, autres)
- envisagez-vous des formations communes ?

Si le CEC n'est pas en place

- où en êtes-vous de sa mise en place ? Quel calendrier prévoyez-vous ?
- aviez-vous déjà des contacts avec le principal du ou des collèges de votre circonscription ? Comment travaillez-vous avec elle ou avec lui pour la mise en place du CEC ?
- quels éléments expliquent que vous ayez choisi de retarder la mise en place ou que vous ayez dû retarder cette mise en place ?
- avez-vous déjà des projets à proposer à la discussion du CEC ? des propositions d'actions pédagogiques ? à partir de quels diagnostics ?

V. Questions aux directeurs d'école

a. Votre école et sa circonscription

- quelles sont pour vous les caractéristiques générales (géographiques, sociologiques...) de votre circonscription ? Votre école s'y inscrit-elle pleinement ?
- quelles formes de collaboration ou de liaisons existait-il déjà entre votre école et le collège du secteur ?

b. Le CEC

Composition

- faites-vous partie du CEC ? en tant que directeur ?
- comment s'est passée la désignation des membres du CEC ?
- combien de professeurs de votre école en font-ils partie et qui sont-ils ? Quels sont les niveaux concernés ?

- comment avez-vous travaillé (ou travaillez-vous) avec l'IEN sur la mise en place du CEC ?

Rôle et objectifs

- quelle(s) différence(s) voyez-vous entre le CEC et un conseil de cycle ?
- quelle articulation avec le conseil d'école ?
- à quels besoins pourrait répondre selon vous la mise en place du CEC ?
- des actions ou projets spécifiques ont-ils été déjà initiés par le CEC ? Des commissions de travail ont-elles été mises en place ?

Moyens

- sur quel temps les professeurs des écoles peuvent-ils contribuer au CEC ?
- des moyens spécifiques vous ont-ils été attribués ?
- souhaiteriez-vous des formations communes (Premier et second degré) dans le cadre du CEC ?
- si oui, sur quels thèmes ?

Difficultés éventuelles

- rencontrez-vous des difficultés pour la mise en place du CEC ? Précisez leur nature.
- rencontrez-vous des difficultés pour le fonctionnement du CE ? Précisez leur nature.
- avez-vous proposé des solutions à ces éventuelles difficultés ? Lesquelles ?

VI. Questions aux enseignants de collège membres du CEC

a. Votre collège et son secteur (facultatif)

- quelles sont pour vous les caractéristiques générales (géographiques, sociologiques...) du secteur de recrutement de votre collège ? Votre collège s'y inscrit-il pleinement ?
- quelles formes de collaboration ou de liaisons existait-il déjà entre les écoles du secteur (ou autres) et le collège ?

b. Le CEC

Composition

- pourquoi faites-vous partie du CEC ?
- étiez-vous volontaire ?
- est-ce lié à votre discipline (à préciser) ?
- est-ce lié aux classes dans lesquelles vous intervenez ?

- participiez-vous déjà à des actions de liaison avec les écoles de votre secteur de recrutement ? Si oui lesquelles ? Quels étaient les objectifs de ces actions ?
- travaillez-vous déjà avec des collègues professeurs des écoles ? Etes-vous déjà allé dans leur classe ? Sont-ils déjà venus au collège ?
- comment s’est passée la désignation des membres du CEC ?
- combien de professeurs du collège en font-ils partie et qui sont-ils ? Quels sont les niveaux concernés ?
- comment avez-vous travaillé (ou travaillez-vous) avec la direction de l’établissement sur la mise en place du CEC ?

Rôle et objectifs

- quelle articulation du CEC avec le conseil pédagogique souhaitez-vous ou imaginez-vous ?
- à quels besoins pourrait répondre la mise en place du CEC ?
- y a-t-il eu un diagnostic ou une évaluation des difficultés des élèves entrant en 6^e ?
- que peut apporter le cycle CM-6^e ?
- que peut apporter le CEC ?
- quels obstacles potentiels ou effectifs au fonctionnement du CEC ? Quelles solutions faudrait-il apporter ?

Moyens

- sur quel temps les professeurs du collège peuvent-ils contribuer au CEC ?
- des moyens spécifiques vous ont-ils été proposés ?
- souhaiteriez-vous des formations communes (Premier et second degré) dans la cadre du CEC ?
- si oui, sur quels thèmes ?

VII. Questions aux professeurs des écoles membres du CEC

a. Votre école et sa circonscription (facultatif)

- quelles sont pour vous les caractéristiques générales (géographiques, sociologiques...) de votre circonscription ? Votre école s’y inscrit-elle pleinement ?
- quelles formes de collaboration ou de liaisons existait-il déjà entre les écoles du secteur (notamment la vôtre) et le collège ?

b. Le CEC

Composition

- pourquoi faites-vous partie du CEC ?
- étiez-vous volontaire ?
- est-ce lié à votre classe (à préciser) ?
- participiez-vous déjà à des actions de liaison avec le collège de secteur ? Si oui, lesquelles ? Quels étaient les objectifs de ces actions ?
- travaillez-vous déjà avec des collègues professeurs en collège ? Etes-vous déjà allé dans leur classe ? Sont-ils déjà venus à l'école ?
- comment s'est passée la désignation des membres du CEC ?
- combien de professeurs de l'école en font-ils partie et qui sont-ils ? Quels sont les niveaux concernés ?
- comment avez-vous travaillé (ou travaillez-vous) avec la direction de l'école sur la mise en place du CEC ?

Rôle et objectifs

- quelle(s) différence(s) voyez-vous entre le CEC et un conseil de cycle ?
- quelle articulation avec le conseil d'école ?
- y a-t-il eu un diagnostic ou une évaluation des difficultés des élèves entrant en 6^e ?
- que peut apporter selon vous le cycle CM-6^e ?
- à quels besoins pourrait répondre selon vous la mise en place du CEC ?
- des actions ou projets spécifiques ont-ils été déjà initiés par le CEC ? Des commissions de travail ont-elles été mises en place ?
- quelles difficultés de mise en place ou de fonctionnement peut rencontrer le CEC ? Pouvez-vous y apporter des solutions ?

Moyens

- sur quel temps les professeurs des écoles peuvent-ils contribuer au CEC ?
- des moyens spécifiques vous ont-ils été proposés ?

Souhaiteriez-vous des formations communes (Premier et second degré) dans la cadre du CEC ? Si oui, sur quels ?