

Bilan de l'action :

**Pilotage concerté 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés pour un réseau du socle commun à Toulon**

---

Frédérique Cauchi-Bianchi et Patrice Lemoine

**Août 2012**

## I. Cadre général

**Durée prévue :** septembre 2011- septembre 2014

**Ecoles – Etablissements :**

Les 32 écoles de la circonscription de Toulon II et les 5 collèges de secteur

Site : <http://www.ac-nice.fr/pasi/articles.php?lng=fr&pg=147>

**Référents de l'action :**

Frédérique Cauchi-Bianchi et Patrice Lemoine

Mèl : [frederique.cauchi-bianchi@ac-nice.fr](mailto:frederique.cauchi-bianchi@ac-nice.fr) ; [patrice.lemoine@ac-nice.fr](mailto:patrice.lemoine@ac-nice.fr)

**Equipe engagée :**

Frédérique Cauchi-Bianchi, IA-IPR, Michel Desault, principal ; Didier Delozanne, principal ; Virginie Eymery, directrice ; Jean-Philippe Féraud, directeur ; Eric Krings, principal ; Patrice Lemoine, IEN ; Daniel Madie, directeur ; Serge Massafarro, directeur ; Michel Migliaccio, directeur ; Robert Portal, principal ; Robert Richtarch, directeur ; Danielle Saudino, principale ; Christine Thomas, directrice ; François Vial, directeur.

**Descriptif et résumé de l'action :**

Un réseau du socle commun, constitué des écoles d'une circonscription et des collèges afférents, est mis en œuvre. Il est piloté par un conseil dans lequel se réunissent directeurs, principaux, IEN de la circonscription et IA-IPR référent du BEF. Ce conseil élabore un diagnostic des besoins et ressources, et partage les initiatives innovantes propres à favoriser la réussite des élèves pour l'acquisition des connaissances et compétences du socle commun et le développement professionnel de tous les acteurs de la communauté éducative du réseau.

**Public concerné :**

Tous les élèves du territoire soit environ 7500 élèves.

Les enseignants des écoles et des collèges du territoire

**Objectifs poursuivis :**

1. Développer le pilotage et l'exigence pédagogiques de proximité pour améliorer les résultats des élèves de 2 à 16 ans en exploitant tous les leviers disponibles (évaluation, formation, accompagnement, organisation, management) et en favorisant le travail en réseau de manière à créer des ressources nouvelles et à diffuser les bonnes pratiques.
2. Analyser les pratiques nouvelles et mesurer les écarts dans une démarche de recherche et développement
3. Analyser les modalités de ce pilotage expérimental : étudier les résultats, définir les conditions de réussite, proposer des recommandations pour une organisation administrative et pédagogique, préconiser la composition de l'équipe de pilotage et les formes de management.

**Conditions de départ :**

- Le projet associe des écoles maternelles (16, dont 5 en Eclair), des écoles élémentaires (16, dont 6 en Eclair) et des collèges (5, dont 1 en Eclair). Au total, une circonscription et 5 collèges, donc 7500 élèves environ.
- Les écoles fonctionnent dans le cadre réglementaire ordinaire (Conseil des Maîtres, Conseil d'Ecole, comptes-rendus à l'autorité hiérarchique sur les plans pédagogique et organisationnel).
- Les collèges fonctionnent dans le cadre réglementaire ordinaire (Conseil d'administration, Conseil pédagogique, comptes-rendus à l'autorité hiérarchique sur les plans pédagogique et organisationnel).
- Les initiateurs du projet proposent aux Principaux des 5 collèges et à 5 Directeurs d'écoles (choisis en fonction des structures représentatives : maternelle, élémentaire, RAR, taille des écoles) de s'engager dans l'expérimentation d'un pilotage concerté Premier/Second Degré au service d'une mise en œuvre efficiente du parcours personnalisé de chaque élève.

- Un Conseil du Socle Commun rassemble 5 Directeurs d'écoles et les Principaux des 5 collèges, ainsi que les initiateurs du projet, l'IA-IPR de Lettres, IA-IPR référent du BEF de Toulon, F Cauchi-Bianchi, et l'IEN de la circonscription, P Lemoine.
- Le Conseil du Socle Commun définit son organisation interne : une équipe opérationnelle (composition, mode de désignation, durée), des groupes de travail permanents (sujets, composition), des modalités d'évaluation et de contrôle, des rendez-vous de compte rendu.
- Le Conseil du Socle Commun analyse les résultats d'ensemble, identifie les besoins, arrête les priorités (résultats, pédagogie, organisation, formation), sous la forme d'un projet de travail.
- Le Conseil du Socle Commun propose les modalités concrètes de coopération dans chaque discipline et affine le projet de travail sur les quatre volets (résultats, pédagogie, organisation, formation).
- Le Conseil du Socle Commun rend compte à Mme le Recteur, à M. le DASEN du Var, au Directeur de l'action pédagogique de l'académie, et au Secrétaire Général de l'académie, par écrit au terme de chaque période.

#### Modalités de mise en œuvre :

- Réunion mensuelle du conseil de réseau du socle
- Observations croisées de classes du 1<sup>er</sup> et du 2d degré par les inspecteurs initiateurs de l'action.
- Entretiens avec les élèves
- Rencontres avec des enseignants
- Rencontres-formations interdegré

#### Partenaires et contenu des partenariats :

- Convention avec le DRDIE et l'Institut Français de l'Education : accompagnement par Romuald Normand
- PASIE : analyse et accompagnement par un conseiller en développement et le CARDIE

#### Evaluations, indicateurs :

Objectifs	Indicateurs
Améliorer les résultats scolaires de tous les élèves,	<i>Résultats aux évaluations nationales, écarts relatifs par disciplines et compétences – Taux de validation du Socle Commun par palier – Taux de réussite aux Bacs, Taux d'accès aux Etudes Supérieures</i>
Réduire le nombre d'élèves en grande difficulté	<i>Evolutions des répartitions en quartiles, en % et en nombre</i>
Augmenter le nombre d'élèves orientés en LGT, notamment ceux issus des RAR et RRS	<i>Taux d'orientation en LGT, LP et apprentissage (RAR, RRS, non EP) – Devenir des élèves post-collèges à n+3</i>
Atténuer la rupture entre Ecole du socle et Lycée	<i>Taux de ré-orientation fin de seconde, devenir des élèves post collèges à n+3</i>
Réduire le nombre de sorties sans qualification	<i>Nombre et taux de sorties sans qualification, devenir des élèves post sortie pendant 3 ans</i>

## II. Récit d'expérience

Septembre 2011, le conseil de réseau est installé et commence ses travaux.

### A) Des faits :

1. Neuf réunions de travail du conseil de réseau<sup>1</sup> entre septembre et juin
2. Etablissement d'une convention d'accompagnement de cette expérimentation entre le DRDIE, l'Institut Français de l'Education et l'académie de Nice.
3. Conférences et interventions extérieures :
  - Romuald Normand, sociologue, maître de conférence IFE,
  - Britt Mari Barth, philosophe, HDR en Sciences de l'éducation, « L'apprentissage du concept »
  - Pr Michel Delage,
  - Daniel Favre « cessons de démotiver les élèves »
4. Invitations nationales à témoigner et expliciter :
  - Article de présentation dans la Lettre de l'Innovation d'Octobre 2011
  - Présentation dans le cadre de la formation des inspecteurs à l'ESEN (8 février 2012)
  - Présentation lors du séminaire des CARDIE (ESEN 9 février 2012)
  - Comité scientifique et de pilotage « Construire de nouvelles cohérences école-collège » (PNF) (mars, avril, mai, juin)
5. Communication en académie :
  - Présentation du projet en conseil d'IEN du Var
  - Présentation en séminaire académique ECLAIR (23/09/2011)
  - Présentation en séminaire académique socle commun du projet et des premiers résultats (19/01/2012)
6. Initiatives des deux inspecteurs :
  - Observations et évaluations croisées des enseignements à l'école maternelle, à l'école élémentaire et au collège
  - Analyse des pratiques, des références et des cohérences des enseignements en Français de la Toute petite section à la 3ème
  - Entretiens avec :
    - ✓ Bénédicte Robert et François Muller du DRDIE,
    - ✓ Anne Vibert et Catherine Becchetti-Bizot de l'Inspection Générale,
    - ✓ Romuald Normand de l'IFE,
    - ✓ Thierry Revelen et Gérard Arrambourg de l'ESEN
    - ✓ et plus récemment Philippe Claus, doyen IGEN 1D et Claude Bisson-Vaivre, doyen IGEN EVS.
  - formation, par Romuald Normand (IFE), des membres du conseil de réseau et de l'ensemble des directeurs d'école et personnels de direction des collèges sur les questions de développement professionnel et d'auto-évaluation pour un pilotage autonome
  - mise en place d'une formation de Professeurs des Ecoles (25) en Français sur la question du sujet lecteur et en didactique de la lecture, dispensée par un IA-IPR de Lettres et par un professeur agrégé formateur du 2d degré

---

<sup>1</sup> 2 directeurs d'écoles maternelles, 6 directeurs d'écoles élémentaires, 4 chefs d'établissement, 1 IEN et 1 IA-IPR

## **B) Décisions prises et mises en œuvre par le conseil de réseau du socle :**

1. Inventaire et analyse des représentations des membres du conseil concernant le parcours scolaire de l'élève, ses leviers et ses obstacles de la maternelle au lycée (sous forme d'une réflexion métaphorique) méconnaissance et variabilité des attentes ; multiplicité des personnels
2. Analyse collective des objectifs et pratiques des relations éducatives au sein de chaque unité d'enseignement :
  - l'accueil et l'accompagnement des élèves
  - la communication des cadres éducatifs
  - l'écoute accordée aux élèves
  - les pratiques de direction pour faire partager aux équipes le respect dû aux élèves
  - la définition d'un cadre professionnel de relation avec les parents et les pratiques de direction pour les diffuser
  - la définition d'un cadre professionnel du travail en équipe au sein des unités d'enseignement et sa mise en œuvre.
3. Partage, explicitation et débat au sujet des actions et des projets de chaque unité d'enseignement (dispositifs, innovation, expérimentation...)
4. Investigations quantitatives et qualitatives :
  - Auto-évaluation des données principales de suivi des élèves par les responsables de chaque unité d'enseignement
  - Analyse de parcours d'élèves (6) : un parcours réussi, un parcours difficile par collègue et reconstitution du parcours à rebours jusqu'à la maternelle quand cela a été possible.
  - Interviews d'élèves (121 élèves) conduites par les membres du conseil en binôme avec des membres de l'équipe de circonscription et des conseillers en développement du Cardie. (Aucun des binômes n'est intervenu sur son unité d'enseignement.)
  - Utilisation de l'OAPE pour l'auto-analyse et la direction de chaque unité d'enseignement
5. Soutien et accompagnement de la réflexion et de la coopération entre PE et PLC :
  - conception de projets engageant des classes de cycle 3 et du collège, avec l'objectif de relier les savoirs et les pratiques professionnelles:

<b>But</b>	<b>Action</b>
Développer la connaissance des références culturelles fondatrices	Projet mythologie
Développer les compétences langagières des élèves et les compétences d'enseignement de l'oral des professeurs	Projet radio
Développer la continuité des enseignements et des évaluations à l'école et au collège	Rallye Maths
Développer les pratiques d'enseignement et d'acculturation en musique en travaillant avec des professionnels	Festival de musique de Toulon
Développer la connaissance et la réflexion sur le développement de l'enfant, les liens entre cognition et subjectivité, les liens entre attachements et autorité	Projet Delage et projet Favre
Développer un enseignement respectueux de la progressivité singulière des apprentissages de chaque élève et des théories de l'évaluation des compétences	Classes par compétences (sans notes)
Développer l'enseignement et l'apprentissage de l'abstraction	Groupe de recherche-action Britt Mari Barth
Améliorer les conditions d'enseignement des professeurs et d'apprentissage des élèves	Projet Rythmes scolaires

- Rencontres PE/PLC de liaison, de réflexion et de stratégie d'enseignement en Français, en Mathématiques, et en Sciences
- Commissions de liaison

### III. Bilan de l'action (incidences sur les pratiques et sur les acteurs, résultats obtenus) :

#### A) Développement des continuités

##### 1. Changer de point de vue

Un premier temps des travaux du conseil de réseau a été consacré à cerner les causes de rupture dans la réussite des élèves. Pour sortir des réflexes corporatistes et individuels très naturels face à une situation expérimentale, les inspecteurs ont imaginé une transposition du parcours de l'élève. Si l'élève est Ulysse, quels sont les obstacles à son voyage vers Ithaque, c'est-à-dire à parcours réussi dans le cadre de l'école obligatoire ? En fait, les adultes, les cadres de terrain, qui constituent ce conseil ont ciblé les ruptures comme des obstacles à la continuité :

- Rupture de rythmes entre l'école et le collège
- Rupture dans les figures référentes : un maître, des professeurs
- Rupture dans les contenus
- Rupture en termes d'attitudes...

##### 2. Observation, enquêtes, analyses :

La rencontre de travail avec François Muller au DRDIE a souligné que le conseil de réseau ne laissait finalement pas de place à la parole de l'élève. La question des obstacles à la fluidité et à la réussite devait être posée aux élèves et analysée sur des cas singuliers d'élèves. Le contenu et les modalités des entretiens ont été réfléchis puis analysés avec Romuald Normand, de l'IFE.

Aussi, les membres du conseil de réseau ont été tout à fait volontaires pour aller entendre ces témoignages, et chacun est allé –en binôme avec un accompagnateur de l'équipe de circonscription ou du Pasie- mener des entretiens avec des groupes d'élèves dans une unité d'enseignement qui n'était pas la sienne, de manière à ce que la parole ne soit pas empêchée par l'image et l'autorité qu'incarne le directeur ou le chef d'établissement.

Plus de 120 entretiens ont été menés, dans la philosophie des entretiens compréhensifs.

Il s'est avéré :

- **Que les élèves de collège sont contents 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 identifiée, même par les élèves qui réussissent, comme un obstacle majeur.**

*Ces réponses ont été creusées pour dégager des attentes et des facteurs de réussite du point de vue des élèves.*

#### B) Contribution à un climat d'étude « secure » :

Les travaux du conseil de réseau ont conduit à prioriser la réflexion sur des questions d'accueil et de reconnaissance de l'élève *en tant qu'être singulier*. Aux yeux des acteurs du conseil de réseau, l'élève semble piégé entre la méconnaissance des attentes et leur variabilité, comme Ulysse entre Charybde et Scylla. L'élève apparaît en insécurité sur le plan des apprentissages et sur le plan de la vie à l'École.

##### 1. Observations, enquêtes

- De fait, **l'observation des pratiques pédagogiques**, en école comme en collège, a montré la grande variété des approches, des méthodes, des positionnements, et des langages à laquelle l'élève doit se confronter et, s'il y parvient, s'adapter.
- Par ailleurs, **les entretiens avec les élèves** (112) témoignent de leur difficulté à réaliser cette synthèse impossible. Ils déclarent qu'ils ne savent jamais ce qu'on attend d'eux, que lorsqu'ils croient avoir compris ce qu'ils doivent faire, ce n'est vrai qu'avec un ou quelques professeurs, mais pas toujours, et que les attentes peuvent changer à tout moment et d'une année sur l'autre. On citera pour l'exemple :
  - les travaux personnels (devoirs à la maison, degré d'exigence, nombre, rythme, notation...)

- le statut de la parole de l'élève (dialogue à trous, cours dialogué, temps de réponse accordé, refus d'interroger certains élèves *a priori*...)
  - l'interprétation de l'erreur (faute, faute grave, jugement sur la personne, réduction de l'individu à ses résultats...)
  - les modalités de l'évaluation et les commentaires afférents
- **Ils évoquent couramment des sentiments de stress** liés à leur volonté de se conformer (ou non) à des exigences scolaires, démesurées ou inexistantes, en tout cas qui ne leur apparaissent pas comme coordonnées. (Cette représentation est corroborée par les observations des inspecteurs, des chefs d'établissement et des directeurs membres du conseil de réseau.)
  - **Ils expriment leur sentiment d'injustice** pour eux-mêmes ou leurs camarades face à ce qu'ils considèrent comme un arbitraire des sanctions, des critères d'évaluation (la parole d'un élève jugé faible n'est d'après eux que rarement considérée).
  - **Ils font part des tensions qu'ils vivent au quotidien** et les attribuent à des incompréhensions mutuelles entre professeurs et élèves. Certaines attitudes d'élèves sont reçues comme des insolences et génèrent une escalade récurrente allant jusqu'à la rupture du lien pédagogique.
  - En outre, à l'école comme au collège, **ils disent que les demandes d'aide dans la cour ne sont pas traitées**, sont renvoyées à plus tard, ou que les sanctions sont injustes (*exemple : deux élèves se battent donc ils sont deux punis, ce qui est - pour les élèves - contraire à la justice*).

**Quel que soit le crédit que l'on accorde à la parole de l'élève et quelle que soit la valeur que l'on attribue à l'observation des acteurs, on peut en conclure que le climat d'étude n'est pas suffisamment sécurisant.**

## 2. Eléments théoriques

Il faut ajouter que la recherche (M. Delage, B. Cyrulnik, JS Bruner, D. Favre) montre que le sentiment intérieur de sécurité affective dépasse le strict champ de la vie familiale. On pourrait résumer ainsi leurs assertions : les figures prévisibles et rassurantes, nommées figures d'attachement, entraînent chez l'enfant, une « bonne tranquillité » d'esprit pour se sentir bien avec les autres. L'esprit est alors disponible pour s'intéresser à ce qui se passe autour de lui.

L'interaction précoce avec ces figures d'attachement dans la petite enfance est déterminante : une expérience positive entraîne une bonne estime de soi, ce qui conditionne en grande partie la confiance en soi. Dans ce cas, l'enfant peut s'investir dans les relations sociales et dans les apprentissages. On dit alors qu'il est « *secure* ».

Aux figures premières d'attachements (parents, famille), il faut ajouter les figures alternatives, parmi lesquelles les enseignants. La question n'est pas que l'enseignant doive s'attacher à l'enfant pour lui permettre d'apprendre et d'être élève, mais de s'interroger sur la façon dont l'enfant singulier est attaché à l'adulte pour saisir comment il apprend et comment il peut être élève. Selon M. Delage, professeur de psychiatrie et éthologue, « *quatre qualités sont requises : la disponibilité, la sensibilité (il faut avoir suffisamment d'empathie pour comprendre le point de vue de l'autre), la coopération (il faut collaborer avec l'élève par rapport aux tâches à accomplir et non pas le soumettre à ces tâches), la reconnaissance (il faut s'assurer que l'élève a bien saisi ce que l'on cherche à faire avec lui)* ».

Un problème important réside dans le fait que l'enfant non suffisamment « *secure* » n'appréhende pas positivement les limites et ne peut pas écouter et intégrer les contraintes posées par un adulte, ce qui le conduit à ne pas pouvoir obéir. Désobéissance qui à son tour peut entraîner l'insécurité chez l'adulte. En d'autres termes, les cris et/ou les sanctions excessives, les emportements, font passer le problème réel au second plan et le problème relationnel envahit le premier plan. La tâche éducative est évacuée.

On peut faire l'hypothèse, avec Michel Delage, qu'en leur qualité de figures alternatives d'attachement, les enseignants contribuent à l'instauration d'un climat sécurisé par les 4 qualités déjà évoquées (sensibilité, disponibilité, coopération, reconnaissance) et par la production de limites, de règles et de contraintes éducatives explicites. **On considèrera un tel climat comme un climat « *secure* ».**

De plus, apprendre nécessite d'affronter le doute, l'incertitude, le trouble qui vont de pair avec la recherche de solutions aux problèmes nouveaux, avec la découverte de notions ou de conceptions jusque-là ignorées, avec l'expérience d'une confrontation à l'inconnu. Pour gérer ce doute, l'accepter et l'utiliser pour apprendre, il est nécessaire que des facteurs affectifs ne viennent pas le transformer en angoisse. Lorsque le caractère

anxiogène l'emporte, l'apprentissage est empêché. Rendre l'école « sécurisée », c'est aussi prendre en compte cette connaissance, aménager le doute afférent aux apprentissages, rassurer en étayant pour que les élèves, tous les élèves, puissent accéder aux savoirs et aux savoir-faire.

### 3. Conséquences :

Ces résultats d'enquêtes et ces précisions théoriques ont conduit à imaginer et développer plusieurs initiatives d'envergures différentes au sein du conseil de réseau et dans les unités d'enseignement :

- Formations des professeurs par une conférence du Pr. Delage pour les professeurs des écoles de la circonscription et des professeurs représentant du réseau, et une conférence de M. Favre, docteur en neurosciences et professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier 2, aux professeurs du collège La Marquisanne ouverte aux membres du conseil de réseau.
- Quatre équipes représentant six écoles sont engagées dans un travail d'analyse de pratiques avec le Pr Delage accompagné du groupe de réflexion de la circonscription.
- Deux équipes pédagogiques du collège La Marquisanne sont engagées dans une formation-action avec Pr. Favre accompagnées par deux conseillers en développement du Cardie.
- Débats en réunion de concertation au sein de chaque unité d'enseignement pour réfléchir sur les pratiques pédagogiques et éducatives réelles, sur la valeur accordée véritablement à la parole de l'élève, le positionnement relationnel des professeurs.
- Débat en réunion de délégués.
- Dans le réseau Eclair, cette réflexion a fondé les missions des préfets des études qui doivent en priorité accompagner la mise en place d'un climat d'étude sécurisée dans les écoles et le collège.

Ces enquêtes, analyses et apports théoriques, ont conduit les acteurs du conseil de réseau à porter la plus grande attention à cette dimension complexe et concrète de la vie de leurs unités d'enseignements et à ses fondements dans la classe et hors de la classe :

- la confiance mutuelle avec les élèves se construit, elle n'est pas un héritage
- le climat d'étude n'est pas que l'addition d'évaluations, de conditions matérielles, d'heures d'enseignement
- un climat « sécurisé » ne relève ni seulement de la vie en classe, ni seulement de la vie scolaire, dans la mesure où éducation et apprentissage vont de pair.
- le sentiment des élèves montre que l'école doit considérer la personne dans l'élève.

### C) Développement d'une culture commune

Le partage d'expériences des deux inspecteurs a permis de voir émerger une même priorité : le développement de la culture dans la cohérence et la continuité. Culture linguistique, humaniste et scientifique pour les élèves, donc une culture disciplinaire et professionnelle développée, augmentée, pour les personnels qui assurent la transmission.

Les travaux de différents sociologues montrent, depuis longtemps déjà, qu'une culture de bonne facture permet un meilleur accès aux connaissances, une aisance dans la relation à l'Autre du fait d'une communication maîtrisée et consciente, une facilité à se référer aux ressources donc à argumenter et raisonner. Le rôle de l'Ecole consiste, de notre point de vue, à permettre que des enfants, nés dans des milieux où la culture familiale transmet d'autres codes, d'autres référents, d'autres valeurs, que ceux nécessaires à la réussite scolaire et sociale dans le monde actuel, soient dans les conditions d'une acculturation efficiente. S'imprégner des codes, maîtriser la langue commune, être en mesure de saisir les références et les implicites des échanges, c'est avoir les clés d'une société dans laquelle on vit et dans laquelle on peut exprimer son talent, sa volonté, son identité.

La transmission de cette culture est une responsabilité de l'Ecole, et l'on comprend qu'elle concerne les contenus, mais aussi les pratiques quotidiennes de tous les membres de la communauté scolaire. C'est pourquoi, il paraît évident que cet objectif devra se décliner en termes de formation pour les personnels. Des actions antérieures, dans la circonscription, ont prouvé l'efficacité des dispositifs de formation innovants<sup>2</sup> initiés sur ce territoire.

---

<sup>2</sup> Cf « Mini-Brigade Maths », site Eduscol <https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche6576.pdf>  
site Pasie, [http://www.ac-nice.fr/pasi/file/Bilans2011/circonscription\\_de\\_toulon\\_2\\_minibrigade.pdf](http://www.ac-nice.fr/pasi/file/Bilans2011/circonscription_de_toulon_2_minibrigade.pdf)

## 1. Observations et analyses croisées des deux inspecteurs

Les observations croisées dans les classes du premier degré comme dans celles de collège ont été nombreuses et ont systématiquement fait l'objet d'une analyse commune durant laquelle les inspecteurs ont été amenés à confronter leurs évaluations non des personnels mais des contenus, des pratiques et des perspectives au regard de la cohérence et de la continuité des apprentissages et de la fluidité du parcours de l'élève.

Ainsi, se sont imposés certains constats :

- Les cultures des PE et des PLC étant par « nature » (formation universitaire, formation initiale, et tradition) très différentes, les enseignements ne sont fondés ni sur une terminologie cohérente, ni sur des références communes.
- La connaissance des contenus d'apprentissage comme la réalité des savoirs et savoir-faire construits, est à bâtir, dans la mesure où les représentations règnent et où la connaissance du degré où l'on n'exerce pas relève de l'expérience personnelle (essentiellement familiale) donc essentiellement interprétée subjectivement.
- L'entrée dans la culture n'est pas conçue par tous de la même manière, ni dans sa mise en œuvre, ni dans ses implications.
- La langue française et sa place dans l'enseignement et dans l'École n'est pas conçue par tous comme relevant de la responsabilité de chacun. Il en est de même pour l'écrit (entrée dans l'écrit et pratique de l'écrit).
- Les pratiques existantes peuvent se révéler inefficaces voire parfois contreproductives à long terme du fait du manque d'explicitation des objectifs, des effets ou des attentes, et du manque de connaissance des possibles. (Ex : certaines pratiques de lectures tant en collège que dans les écoles)
- Lorsqu'un travail de fond a été mené conjointement par l'IEN et l'IA-IPR dans une discipline (et c'est le cas en mathématiques sur ce territoire), les résultats des élèves progressent durablement dans la mesure où les PE et les PLC ont été formés et accompagnés par leurs inspecteurs et leurs dispositifs de formation.
- Des actions existent, dans les écoles, qui sont fondées sur une réflexion théorique référée et approfondie. Il s'agit, dès lors, d'explicitier les apports pour générer les liens avec les contenus et les objectifs du collège, de ses disciplines et de ses programmes. (ex : action « mythologie », action « didactique de l'oral par la radio », action « apprentissage des concepts »)

## 2. Hypothèses et actions

Nous faisons l'hypothèse que le développement d'une culture commune produira des effets positifs sur l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, donc sur la réussite des élèves. Nous retenons, dès lors, comme axes prioritaires de développement d'une culture commune :

- ⇒ **La culture littéraire**
- ⇒ **La culture scientifique**
- ⇒ **L'écrit**

Nous avons choisi de mettre l'accent, dès cette année, sur l'entrée dans la culture littéraire, en partant de certaines actions existant dans la circonscription et en appui :

- sur un dispositif de formation anticipé par l'inspecteur du 1er degré
- sur les dispositifs de formation 1er et 2d degré pour l'année scolaire 2012-2013

Ainsi, l'action « Mythologie » : elle existe depuis 3 ans dans la circonscription et se fonde initialement sur l'hypothèse que la lecture quotidienne d'un texte relatant les grands mythes grecs, la reformulation de l'épisode à l'oral et l'échange qui s'en suit, permettent de constituer un fonds culturel essentiel à l'entrée dans la culture française et européenne, une habitude à une langue d'assez haute qualité, le développement de la compréhension, le goût, l'expression de son avis mais aussi de soi.

L'observation des pratiques et des réactions des élèves par l'IA-IPR de Lettres a fait émerger des pistes de développement et de continuité avec le collège. A ce stade, l'action est devenue une action proposée sur l'ensemble du territoire de l'expérimentation.

- Le fonds culturel qu'elle transmet permet la reconnaissance des élèves comme étant « cultivés », donc la restauration de l'image des élèves aux yeux des professeurs, restauration de l'image positive de leur métier chez les professeurs et, en retour, renforcement de l'estime de soi chez les élèves.
- L'étude en elle-même permet de nourrir et d'enrichir l'imaginaire, de solliciter la sensibilité et l'intelligence des élèves, de manière quotidienne, de sorte que leur curiosité et leur intérêt soient

satisfaits, que la subjectivité de leur parole soit acceptée et reconnue, et que l'apprentissage y prenne ancrage.

- PE et PLC trouvent dans la mythologie des points communs d'enseignement et d'actions, dans la mesure où les programmes de 6e contiennent l'Antiquité tant en Français qu'en Histoire.
- Pour les élèves, cette entrée permet des approfondissements de différents savoir-faire à partir d'un sujet commun (dire, écrire, argumenter, débattre, oser un point de vue, résumer, comprendre et faire-vivre des règles, ...)

D'autre part, la lecture a fait l'objet de formations dans la circonscription, de 2009 à 2011. Les modalités de lecture (cursive et analytique) sont redéfinies dans les programmes de collège parus en 2008. Pourtant, les pratiques de classe – tant des PE que des PLC- montrent une absence de distance sur les démarches, un recul massif de la littérature patrimoniale dans les écoles, une tendance à considérer l'élucidation lexicale comme la voie unique pour l'accès au sens, et une approche du texte qui fonctionne essentiellement par questions-réponses. Ainsi, dans les écoles, la compréhension littérale n'est pratiquement jamais dépassée. Dans les classes de collèges, le questionnement des professeurs impose la plupart du temps l'interprétation construite en amont par le professeur. La compétence Lire ne peut pas être construite par l'Ecole dans ces conditions : le sujet-lecteur n'a pas de place dans ces activités. Face à cette réalité analysée par les deux inspecteurs, il est décidé :

- Que la formation 1<sup>er</sup> degré assurée par une formatrice 2d degré initialement prévue sur « le personnage » pour apporter des ressources patrimoniales aux professeurs convoqués sera infléchi vers une réflexion sur le sujet-lecteur. L'IA-IPR de Lettres demande ainsi à la formatrice de préparer une animation à partir de *L'effet-personnage* de Vincent Jouve de manière à croiser les deux objectifs.
- Que le second temps de cette animation sera conçu par la conseillère pédagogique et l'IA-IPR de Lettres pour impulser un retour d'extraits de littérature patrimoniale dans une démarche de « propédeutique à la lecture analytique » en cycle 3.
- Que le groupe de professeurs concernés par cette formation sera sollicité pour poursuivre dans un développement de ces perspectives en formation l'année prochaine.

L'expérience a été menée et filmée dans les classes de deux PE volontaires à partir d'un extrait du roman *Les Misérables* de Victor Hugo. Les réactions des élèves ont prouvé que cette démarche était pertinente et qu'ils accédaient, fussent-ils de milieux défavorisés, à la compréhension et à l'interprétation du texte. Leur appétence à réagir a rassuré et enthousiasmé certains enseignants et les deux professeurs expérimentateurs. L'IEN souhaite approfondir cette piste.

En collège, les équipes de Lettres des établissements encore engagés à la rentrée 2012 (4) participeront à une formation « l'acte de lire et le sujet-lecteur » sous l'égide de l'IA-IPR.

De surcroît, des formations à la pratique de l'écrit ont été mises en place dans la circonscription de façon à impulser des activités d'écrit plus nombreuses et plus régulières dans les classes. Certains PE pratiquent ainsi des écritures (cycle 2 et cycle 3) à partir de l'image. L'importance de l'écrit dans la classe est à réaffirmer, tant au primaire qu'au collège. L'observation dans les collèges montre que l'écrit en Français comme dans beaucoup de disciplines est réservé à l'évaluation et ne fait qu'exceptionnellement l'objet d'une transmission, d'une construction. La nécessité de construire les capacités nécessaires à la production des différents écrits visés par les programmes doit être rappelée et doit faire l'objet d'un vrai travail avec les professeurs. Des pistes se sont dessinées pour la rentrée prochaine, qui placent le récit et les fonctions impressive et expressive de la langue en objectifs de formation en élémentaire. Un travail de réseau autour de la didactique de l'écrit sera initié en collège.

Enfin, une action ayant pour finalité une amélioration de la qualité de l'expression orale existe dans la circonscription depuis la rentrée 2011, à la demande de l'IEN, et mise en œuvre par une chargée de mission. Le point de départ du projet a été un conte pluriculturel écrit par les élèves d'un professeur de classe CRI. Elle a choisi de le mettre en voix afin de le diffuser sous forme de feuilleton sur une radio locale "Radio Active". L'impact sur les élèves du point de vue de la motivation et l'exigence avec laquelle ils se sont lancés dans l'oralisation de ce conte lui a donné envie de prolonger l'aventure. L'IEN a souhaité que, dans le cadre de la mission qu'il lui confiait en septembre 2011, elle réfléchisse et mette au point une formation-action pour des enseignants du réseau ECLAIR. Plusieurs rencontres exceptionnelles avec des universitaires tels que Philippe Blanchet, Stéphanie Clerc ou Joachim Dolz ont nourri la réflexion de ce professeur chargé de mission autour de ce projet à la fois du point de vue de la langue orale souvent délaissée, mais également sur la question de la norme telle qu'elle est enseignée dans nos classes : "Paroles d'écoles" est devenu une émission avec huit rubriques permettant de travailler différents types de texte tout en offrant aux élèves l'occasion de donner leur point de vue sur des sujets les concernant comme le rap, de partager avec les auditeurs des recettes de leur

pays, de se lancer des défis d'écriture entre écoles... L'idée est de réfléchir ensemble sur les représentations que nous avons tous du "bien parler", aussi bien enseignants qu'élèves, en incluant dans notre enseignement la diversité des pratiques langagières et culturelles présentes dans nos classes. Reconnaître la richesse de l'altérité et viser une meilleure maîtrise de la langue commune, le français, c'est l'enjeu que se sont fixé les douze enseignants des sept écoles toulonnaises engagées dans le projet. Les résultats sont tout à fait étonnants et les voix d'élèves qui s'élèvent, de mois en mois, disent la conscience de la langue, les progrès et la fierté de ces enfants et de leurs maîtres. Ce travail donnant des résultats au quotidien de la classe, nous l'avons observé, il a été demandé au professeur porteur du projet –qui retourne à son service de classe CRI- de bien vouloir poursuivre son accompagnement et d'ouvrir sa formation aux enseignants du réseau du socle écoles et collèges. En fin d'année scolaire, des professeurs de Français du collège de La Marquisanne avaient déjà débuté un travail avec elle en ce sens.

#### **IV. Perspectives pour l'action**

L'année 2012-2013 devrait être celle durant laquelle tous les acteurs des unités d'enseignement vont se saisir de l'expérimentation. Les résultats des enquêtes, observations et analyses ont été diffusés, ou le seront dès la rentrée, à tous les enseignants et personnels. Les opportunités de travailler ces questions, ou l'une de ces questions, vont être favorisées par les membres du conseil de réseau, de manière à impulser un développement professionnel individuel et collectif.

Pour faire évoluer les pratiques vers une continuité, un travail autour de la mise en œuvre et de l'évaluation des compétences va s'engager :

- sur les écoles, accompagnées par l'IEN et ses conseillers pédagogiques
- sur les collèges avec les IA-IPR des disciplines.

**La place de la lecture, et de l'écrit mais aussi l'attention partagée à la langue française devront être au cœur de la réflexion commune à tous.**

Dans les disciplines : à l'instar de ce qui s'est engagé en Français en 2011-2012, des actions sont initiées en sciences, en langues vivantes et en arts. Elles visent à développer une culture disciplinaire et des gestes professionnels communs en mettant en place des groupes de travail PE/PLC, accompagné si besoin est d'un expert-formateur. Pourraient s'ensuivre des co-enseignements et des coopérations pouvant aller jusqu'à des échanges de métiers, en fonction de projets communs – sous réserve que de telles initiatives émanent clairement des acteurs impliqués. Les cadres du réseau y sont prêts. Quelques professeurs ont déjà franchi le pas.

Dans les organisations : deux collèges seront sur une organisation du temps scolaire similaire en 6<sup>e</sup> (innovation née dans le collège Eclair de la Marquisanne) soit des séances d'une heure trente de cours avec une rentrée décalée d'une demi-heure. Le collège Pagnol qui a choisi de s'inspirer de cette innovation l'a étendue aux 5<sup>e</sup>. Les heures d'étude remplacent les heures dites « de permanence » et une véritable salle d'étude a été conçue et aménagée dans ces deux mêmes collèges (Pagnol et La Marquisanne). Des AED se verront formés pour être une personne ressource auprès des élèves dans ce cadre.

Concernant les membres du conseil de réseau, le travail va se poursuivre avec une réunion (3h) mensuelle.

## V. Freins et leviers dans la mise en œuvre de l'action :

### A) Freins :

- pour le conseil de réseau, la charge de travail des chacun des acteurs rend la gestion de l'agenda commun parfois difficile
- l'absence de dotation spécifique ne permet pas de rétribuer, fût-ce symboliquement, le temps passé par les enseignants dans des réunions de travail hors temps scolaire
- la disparité des obligations de service et des emplois du temps entre les deux degrés ne simplifie pas les rencontres, les échanges et les formations communes

### B) Leviers :

- un engagement humain profond et partagé dans la mission d'éducation
- la motivation des acteurs du conseil de réseau est fondamentale
- l'accompagnement par Romuald Normand de l'IFE et ses venues dans notre académie.
- la plus-value immédiatement perceptible pour les directeurs, les chefs d'établissement et les inspecteurs à pouvoir échanger sans filtre, à pouvoir travailler ensemble sur un temps dédié
- La valorisation de l'action au niveau national

## VI. Synthèse et prospective

Pour aller à l'essentiel, avec toutefois les réserves qui s'imposent car cette expérimentation n'en est qu'à ses débuts, les éléments qui paraissent fondamentaux sont les suivants :

- **Un réseau** recouvrant la circonscription et les collèges principaux en lien avec les écoles, sans logique de direction d'autorité, mais avec un accompagnement sérieux par les corps d'inspection (l'IEN et un IA-IPR référent représentant le collège des IA-IPR et pouvant prendre appui sur ses pairs autant que de besoin pour les actes de pilotage pédagogique (évaluation, formation, communication, recherches-actions...);
- **ayant pour objectif**
  - de collecter et d'analyser collectivement et collégialement l'ensemble des données quantitatives et qualitatives utiles, voire à les produire quand elles sont absentes (exemple des interviews d'élèves à Toulon);
  - de dégager des principes, des problèmes-clés, des priorités dans tous les compartiments de l'action professionnelle;
  - de mettre en œuvre, à l'échelle du réseau et/ou à l'échelle d'une ou plusieurs Unités d'enseignement, les actions utiles en fonction des besoins;
  - d'évaluer ses propres résultats et ses propres pratiques dans une logique de responsabilité partagée, tout en respectant les spécificités professionnelles, mais sans craindre de rechercher les voies et moyens de leurs évolutions;
- **ayant pour principes**
  - la confiance *a priori* dans les capacités et dans la responsabilité des acteurs de l'enseignement (les professeurs doivent poser eux-mêmes les problèmes qu'ils auront à résoudre eux-mêmes);
  - la responsabilité collectivement assumée du problème collectif que représente la transmission d'un socle commun de culture au sein de la scolarité obligatoire, donc avant 16 ans, dans une logique de bloc école-collège;
  - le recours constant aux apports des chercheurs et de la recherche, dans le but de redonner toute sa dimension rationnelle et scientifique au métier de professeur et de quitter l'ordre des croyances pédagogiques (même quand elles ont le vent en poupe, qu'elles soient anciennes ou prétendument modernes), pour aller vers une connaissance fondée sur une étude sérieuse des résultats et des démarches au long cours;
  - la référence constante aux théories du développement professionnel<sup>3</sup> et de l'accompagnement<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Un exemple à travers l'article suivant paru dans la Revue Française de Pédagogie : Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire, Romuald Normand et Jean-Louis Derouet, p. 5-20, Mars 2011.

De telles conceptions, si elles étaient appliquées de façon plus large, impliqueraient des évolutions dans l'organisation du pilotage national. Les rôles des corps d'inspection en seraient substantiellement transformés et nécessiteraient des inflexions du pilotage académique. Ce serait *a priori* une orientation forte pour un pilotage pédagogique soutenu, entraînant des redistributions de tâches et de responsabilités entre les corps d'encadrement supérieur et dirigeant, mais aussi des changements dans les positionnements professionnels.

Qu'on l'appelle réseau, bloc, ou tout autre substantif de même sens, la question n'est pas que l'école livre au collège des élèves rêvés dans une logique de petit lycée, ni de concevoir le collège comme un retour au cours primaire supérieur. Le collège unique réunit les deux logiques et plus encore. Le socle est adossé à l'école obligatoire ; **la responsabilité relève donc du bloc école-collège, incluant la maternelle.**

Mais aujourd'hui, il n'y a pas de réelle responsabilité collective de l'école obligatoire, donc du bloc école-collège. Il y a séparation et souvent division. Et les compréhensibles volontés de reconnaître la spécificité ici de la maternelle, là du collège et ailleurs de l'enseignement spécialisé, conduisent paradoxalement au renforcement des divisions et des séparations. Il faudrait distinguer respect des spécificités et cohérence des organisations.

C'est pour ces raisons qu'on pourrait imaginer de confier au bloc école-collège,

- fonctionnant en réseau, réunissant les directeurs d'école et les chefs d'établissement, la responsabilité collective de conduire tous les élèves à réussir ce bloc, avec l'appui des corps d'inspection ;
- grâce à une prise en compte en commun par l'ensemble des professeurs des besoins de tous les élèves pour réussir

---

<sup>4</sup> Que l'on peut retrouver chez Le Boterf, Clot, Jorro et Ricoeur.