

« Comment est géré un établissement au XXI siècle, et plus particulièrement un collège ? »

Mots clefs : collège, socle commun, chef d'établissement, ZEP, compétences, notation, PPRE.

Le thème de cette séance, la gestion d'un collège au 21^e siècle, a été abordé sous l'angle de la capacité de cette structure à absorber l'introduction d'une réforme majeure, celle du socle commun. Il nous a été présenté un « cas d'école » de la conduite du changement dans l'institution scolaire, introduit par deux chefs d'établissement, **Patricia Jourdy** et **Denis Rochard**, passés par des établissements situés en Zone d'Education Prioritaire (ZEP), mais aussi par des établissements plus favorisés des Hauts-de-Seine pour le second. Au-delà de la seule vertu de l'exemple, leur parcours dans des milieux scolaires différents amène à s'interroger sur les logiques du dispositif du socle commun en général, au-delà des particularismes attachés au public des établissements (niveau social des familles, niveau scolaire des élèves, dotation de l'Etat...), et plus largement sur la capacité de la structure « collège » à répondre aux évolutions sociétales du 21^{ème} siècle.

Qu'est-ce que le « socle commun » ? Selon Gilles de Robien, dans le décret d'application du 11 juillet 2006 introduisant ce nouveau dispositif, il s'agit de : « Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire », c'est-à-dire à la fin du collège en ce qui concerne la France. Cette mesure, dès sa lancée, a été considérée avec méfiance par le corps enseignant, et a fait l'objet d'une incompréhension plus large dans l'opinion publique. Aujourd'hui, 7 ans après le lancement de ce nouveau système d'évaluation fondé sur l'acquisition active des savoir-faire par les élèves plutôt que sur la seule transmission à sens unique des savoirs académiques par le corps enseignant, le constat fait sur le socle de compétences est souvent celui d'un échec.

Patricia Jourdy et Denis Rochard se sont attachés à dresser un portrait plus en finesse de la mise en œuvre du socle commun, à partir de leur propre expérience dans les instances de direction du collège. Nuançant les constats alarmistes sur l'inanité du socle commun, ils ont eu à cœur de montrer les logiques vertueuses qui peuvent exister dans la mise en œuvre de celui-ci, en particulier en termes de dynamique d'innovation dans les pratiques pédagogiques et dans la gestion d'établissement. Ils ont insisté également sur les facteurs de blocage : manque de moyens matériels et humains, absence de priorisation des compétences rendant le dispositif lourd et confus, et difficulté à pérenniser les innovations réalisées au niveau local.

I- Le socle commun au collège

II.1 - Compétences vs notation - Le socle commun, dont le décret d'application a été promulgué en 2006, établit 7 blocs de compétences transversales : maîtrise de la langue française ; pratique d'une langue vivante étrangère ; connaissance des principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique et technologique ; maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; culture humaniste ; compétences sociales et civiques ; esprit d'autonomie et d'initiative. S'y ajoutent également l'attestation scolaire de sécurité routière de niveaux 1 et 2, ainsi que l'attestation de prévention et secours civiques de niveau 1. Le socle commun était destiné à devenir le mode d'évaluation unique des élèves du collège, en remplacement du système de notation existant. Il n'avait pas vocation à être appliqué au lycée.

II.2 Une obligation légale décriée et à l'abandon - D'emblée, la mise en œuvre de ce dispositif a été marquée par plusieurs paradoxes. Tout d'abord, une réputation « d'usine à gaz » s'est attachée à ce qui constituait pourtant une innovation avec des objectifs louables, en particulier ceux de mettre l'élève au centre et de favoriser l'interdisciplinarité. D'autre part, malgré le statut d'obligation légale de la mise en œuvre de cette mesure, introduite par voie législative, celle-ci a été souvent au mieux contournée et au pire ignorée par les établissements, alors même que sa validation conditionne l'obtention de diplômes nationaux (le brevet, ou DNB). A l'heure actuelle, le socle commun est souvent validé à la va-vite, ou reste lettre morte dans certaines structures, à tel point que certains ont pu parler d'un dispositif « à l'abandon ». Enfin, cet outil qui avait vocation à remplacer le système de notation antérieur, n'a fait que s'y superposer, rendant sa lecture d'autant plus malaisée et sa mise en œuvre compliquée par la coexistence entre deux systèmes d'évaluation contradictoires.

II- Logiques vertueuses, d'après leur propre expérience

II.1 Interdisciplinarité en actes - Malgré ces phénomènes de résistance des acteurs en première ligne de la mise en œuvre du socle commun, c'est-à-dire les enseignants mais parfois aussi les chefs d'établissement, Denis Rochard a souligné qu'il existait des exemples d'introduction réussie du socle commun. Il a ainsi relaté sa propre expérience au collège Gallois, à Nanterre, pour lequel le socle commun avait répondu à sa vocation première d'interdisciplinarité, en encourageant les enseignants à travailler ensemble hors du pré carré de leur matière.

II.2 ZEP de banlieue sensible : des équipes soudées, face à une difficulté qui crée l'innovation- Le premier établissement dans lequel Patricia Jourdy s'est essayée à introduire le socle commun était un collège situé en ZEP et participant au *Réseau Ambition Réussite* (RAR). L'équipe de l'établissement était très novice, à la fois au niveau des personnels de direction et des enseignants. Le public accueilli présentait un profil particulièrement préoccupant : le taux de réussite des élèves au DNB était de 55 %, contre 85 % au niveau national. La fraîcheur de la communauté éducative avait pour aspect positif d'être tournée vers un fort désir d'expérimentation. Malgré une gestion du temps rendue complexe par l'omniprésence des aspects disciplinaires de la gestion d'établissement, un certain nombre de dispositifs prometteurs avaient pu être mis en place, sous l'égide du *Programme Personnalisé de Réussite Éducative* (PPRE). Ce programme d'accompagnement individualisé pour les élèves en difficulté dans l'atteinte du socle commun faisait partie du maillage accompagnant les établissements RAR : étaient présents quatre professeurs-référents, qui bénéficiaient d'une décharge de cours correspondant à 50 % de leur service, soit 9h, temps qu'ils consacraient au pilotage d'actions pour les élèves en difficulté. Le placement des élèves en PPRE était défini en fonction du niveau relatif des élèves par rapport à la classe dans laquelle ils étaient placés. Pour les 30 élèves sélectionnés au terme de ce processus, des dispositifs au sein de la classe ont été conçus, comme l'ajout d'assistants-pédagogiques pour les accompagner individuellement, ou encore par le remplacement de certaines heures de cours par des heures de remédiation. Un axe central de la réflexion dans l'établissement a également été celui des liens entre secondaire et primaire.

III- Difficultés structurelles du collège et pistes de réforme

III.1 Pessimisme sur la capacité des structures existantes à assurer l'acquisition du socle commun pour tous

Les postes situés en milieu sensible souffrent d'un changement très rapide des effectifs de la communauté éducative. Ce phénomène de changement perpétuel est généré par l'usure liée à des établissements qui demandent un investissement conséquent en énergie et en temps, mais aussi aux effets pervers du système de points acquis en ZEP RAR. Les enseignants, à l'issue d'une période de 5 ans passée en ZEP RAR, perdent leurs points de bonification s'ils ne les utilisent pas immédiatement pour demander une mutation. Le système contribue donc directement au manque de continuité dans les établissements sensibles, et donc à la difficulté de créer une mémoire institutionnelle locale des pratiques qui fonctionnent, lorsque les équipes pédagogiques, mais également les instances de direction se renouvellent à un rythme rapide.

Plusieurs points ont été soulevés dont le cœur était la relation entre les établissements et l'Etat central : les acteurs de la mise en œuvre du socle commun se sentaient souvent livrés à eux-mêmes, confrontés à un manque de ligne directrice claire de la part du Ministère. La question d'une meilleure adéquation entre moyens et fins a été soulevée : *ne serait-il pas davantage pertinent de doter les établissements en fonction des projets qu'ils formulent, plutôt qu'en fonction de critères strictement quantitatifs, tels que le nombre d'élèves ?*

Un troisième type de facteur de blocage pouvait se trouver dans la structure d'enseignement française. La difficulté à mettre en œuvre le socle commun ne serait qu'une manifestation de l'inadaptation du système éducatif français aux exigences de la société actuelle, en particulier en termes d'hétérogénéité du public accueilli. En ce qui concerne la structure collège aujourd'hui : chaque établissement nécessitait une recette adaptée, qui rendait difficilement concevable l'application à l'identique d'un même programme sur tout le territoire. *Comment dès lors concilier l'exigence d'égalité des élèves avec une forme de pragmatisme face à ce qui se passe sur le terrain ?* Dans le système, les établissements avaient souvent trop d'élèves en difficulté pour appliquer en l'état les directives du Ministère. Face à des retards scolaires lourds présents dès l'entrée au collège, il y avait des exemples de réussite, mais celles-ci ne pouvaient être qu'à la marge, c'est-à-dire sur quelques individus et non sur l'ensemble de la population accueillie.

Le collège à l'heure actuelle n'aurait pas le rôle « réparateur » qu'il était supposé offrir aux élèves en difficulté, mais davantage, au mieux, un rôle de « stabilisateur ». En d'autres termes, l'objectif du collège n'était pas toujours de remédier aux difficultés des élèves, mais plutôt d'empêcher que celles-ci ne s'aggravent.

III.2- Nouvelles pistes prometteuses : les innovations en classe - Ont été évoquées les pistes suivantes :

- les innovations qui ont pour cadre la classe, afin de prendre l'élève dans son cadre de travail habituel pour l'y faire progresser, comme le *Réseau Observatoire Local de la Lecture* (ROLL), dispositif qui vise tous les élèves, et vise à évaluer leur manière de comprendre un texte ; ou encore le *Dispositif d'Aide à l'Entrée dans les Apprentissages Langagiers* (DAEDAL). Cependant, ces dispositifs, choisis sur la base du volontariat par les enseignants, sont coûteux et entraînent l'obligation de gérer l'absence des enseignants en formation.
- raccourcir la durée du collège, un bloc de 4 années étant vécu comme trop long par les élèves déjà démotivés.
- développer les alternatives au collège général, telles que le DIMA (*Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance*) formule disponible pour les élèves ayant 15 ans révolus et consistant à suivre, sous statut scolaire, une formation en alternance en CFA (Centre de Formation des Apprentis), tout en poursuivant l'acquisition du socle commun ; ou encore les « 3^{ème} prépa pro », ou 3^{ème} préparatoires aux formations professionnelles dans lesquelles les enseignements sont structurés autour du projet professionnel du jeune. Cependant, ces formations, tout comme les SEGPA, comportent encore trop peu de places.
- repenser le statut des enseignants : on ne peut faire tenir en 18h de service les activités de concertation, formation, et enseignement nécessaires pour assurer le suivi des élèves en grande difficulté. Il conviendrait donc de dépasser la compartimentation actuelle des tâches dans l'établissement, où le COP est chargé uniquement de l'orientation, le CPE de la partie disciplinaire, et les enseignants de la transmission du savoir.

Conclusion

Cette intervention a permis d'identifier les racines du problème du socle commun en collège. L'outil en lui-même ne serait pas fautif, ce serait davantage le dispositif d'application qui pêcherait.

Si des possibilités de mise en œuvre réussie à l'échelon local existaient, de sérieuses limitations demeuraient quant à la diffusion des bonnes pratiques et à la pérennisation de celles-ci, en raison du manque de reconnaissance des pratiques locales par l'échelon national, mais aussi d'une politique de ressources humaines qui favorise structurellement la rotation rapide des agents dans les communautés éducatives.

Des pistes ont également été évoquées pour atténuer les blocages au niveau local, notamment celle de définir des protocoles plus inclusifs avec des partenaires extérieurs, afin d'œuvrer à ce que toute la cité soit engagée dans la question scolaire.

Des questions de fond restaient ouvertes : *l'école républicaine est-elle adaptée aux zones qui cumulent les facteurs d'échec ? Le système du bloc « collège » était-il le plus adapté ?* Ce système, qui encourage l'évaluation uniquement dans les classes-charnières, à savoir la 6^{ème} et la 3^{ème}, plutôt que les évaluations progressives risquait de ne détecter les problèmes qu'une fois qu'il était trop tard.