

---

## Les enseignants dans la liaison école/collège

### Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

**Brigitte Leclaire-Hourblin**

*Doctorante en sciences de l'Education*  
*Sous la direction de Mme Christiane Montandon (CEDITEC)*  
*Université de Paris 12 Val de Marne*  
*61 av du Général de Gaulle, 94010 Créteil CEDEX*  
*adresse personnelle : 4, allée de la Naux, 51430 BEZANNES*  
[brigitte.hourblin@wanadoo.fr](mailto:brigitte.hourblin@wanadoo.fr)

RÉSUMÉ. *L'établissement, en France, de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans en 1959, d'une part, et la création du collège unique par la réforme Haby mise en application à la rentrée 1977, d'autre part, ont posé la nécessité d'une continuité éducative entre l'école et le collège. Depuis cette date, des trois approches prônées par les textes officiels, harmonisation des programmes, accueil des néo collégiens et travail en commun des enseignants, seules, les deux premières sont opérantes. La dernière est en souffrance. Je formule l'hypothèse que les obstacles dans la collaboration enseignante entre les deux degrés sont liés à des différences culturelles et structurelles, à un défaut de méthodologie du projet, à des conduites de réunion débouchant sur des compromis et à des représentations professionnelles sociales et individuelles multiples. L'analyse, en Champagne Ardenne, d'un premier corpus, ensemble d'écrits élaborés par la hiérarchie et des formateurs de terrain et de comptes-rendus d'actions de liaison en éducation prioritaire, et d'un second corpus, somme de retranscriptions de réunions entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>nd</sup> degré confirme cette intuition. Face à des propositions de projets de liaison sans enjeux concrets et opérationnels donc évaluable, les enseignants des deux degrés s'emparent alors de « zones de liberté » qui témoignent de leur résistance et d'un engagement personnel qui ne reste que statutaire. Les représentations sociales professionnelles s'organisent dans une structure non-autonome au cœur de laquelle on trouve les théories de l'apprentissage. En outre, l'analyse des réunions démontre chez tous les participants, qu'ils soient supérieurs hiérarchiques ou pas, un fort besoin de reconnaissance sociale. Si ce besoin est reconnu et satisfait, alors seulement une dynamique de travail en équipe dans la construction de projets précis au service de la continuité éducative entre les deux degrés pourra s'établir durablement.*

---

MOTS-CLÉS : *liaison école/collège, collaboration enseignante entre les degrés, représentations sociales professionnelles, reconnaissance sociale, méthodologie du projet*

## 1. Introduction

Depuis 1977, année de l'instauration effective du collège unique en France, de très nombreux textes officiels ont envisagé la manière d'assurer la liaison CM2/6<sup>o</sup>, rappelé que l'école élémentaire et le collège sont les deux éléments indissociables de la scolarité obligatoire et que la classe de 6<sup>o</sup> est une étape décisive pour les élèves. L'articulation élémentaire/collège est régulièrement mentionnée pourtant, en novembre 1998, un rapport des Inspecteurs Généraux J. Fabre et F. Goullier affirme que « *la liaison entre l'école et le collège est un des points faibles de notre système d'enseignement.* »

**Comment expliquer le décalage entre la volonté institutionnelle, réaffirmée d'année en année, d'une articulation école/collège facilitant la réussite scolaire des enfants concernés, et la réalité « d'une passerelle chancelante » entre le premier et le second degré ?**

Cette première interrogation en suppose une autre :

**De quelle articulation parle-t-on et quels en sont les obstacles ?**

Depuis 1976, trois approches se dégagent : le travail commun aux enseignants, le niveau minimal des connaissances des élèves et l'amélioration de leur accueil. Aujourd'hui, les deux dernières sont plutôt satisfaisantes et font l'objet d'une évaluation positive. En revanche la collaboration entre les enseignants de 6<sup>ième</sup> et les maîtres des écoles du secteur de leur collège se heurte toujours à des obstacles que je souhaite identifier et analyser.

Sur le plan des apprentissages, l'approche en termes de compétence s'impose à celle qui prône les connaissances empilées. Plus que les programmes, ce sont les pratiques pédagogiques dans leur harmonisation et l'information mutuelle sur les styles de fonctionnement d'un degré à l'autre qui posent problème. L'enjeu de la liaison école-collège est donc bien d'amener les enseignants à faire évoluer leurs méthodes dans le sens d'une continuité pédagogique et éducative propre à accompagner les élèves dans ce déséquilibre cognitif qui précède le saut qualitatif nécessaire à cette étape de leur développement.

## 2. La problématique de la liaison école/collège

Du fait de la dimension historique de la construction des deux degrés, d'une part, et du contexte institutionnel, d'autre part, la liaison CM2/6<sup>ième</sup>, installée entre rupture et continuité, est une problématique très actuelle. La mise en place du collège unique en 1977 avait engagé une passerelle entre primaire et secondaire. Le socle commun de connaissances et de compétences, disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, oblige les enseignants des deux degrés à communiquer (ils ont les mêmes élèves), à se reconnaître les uns les autres et à travailler en équipe.

Je pose que l'objet social, « la liaison école/collège », est un de ces mots-valises évoqués par Michel Bataille<sup>1</sup>, vide de sens ou plutôt polysémique, générique dans un consensus de surface, mais renvoyant à des représentations professionnelles sociales ou personnelles diverses à la périphérie desquelles on trouve les pratiques enseignantes. Une simple communication entre les degrés n'est donc pas suffisante. Elle pourrait mener à un dialogue de sourds. Mon hypothèse est qu'un travail en équipe peut lever cet obstacle mais il ne peut être imposé. Pour dépasser les clivages historiques, culturels et structurels, il est nécessaire d'inscrire les actions qui lient les deux degrés dans une dynamique de travail en équipe et de méthodologie du projet.

→ « *Les décalages entre discours et pratiques enseignantes et les obstacles à la continuité entre les deux degrés s'expliquent par des difficultés à mettre en place une méthodologie du projet et par des représentations sociales et individuelles différentes des réalités et des vécus professionnels de chacun.* »

### 3. Méthodologie de la recherche

De ce qui précède, il découle que mon enquête porte un double objectif :

→ Rechercher si les actions de liaison entre un collège et son secteur sont fédérées dans des projets communs et si la présence de ces derniers traduit une collaboration effective entre les deux degrés,

→ Appréhender le sens donné par les enseignants de l'école et du collège à la liaison CM2/6<sup>ième</sup> en mettant en évidence et en déterminant les représentations professionnelles sociales et individuelles qu'elle cristallise. Cette analyse terminée, rechercher si l'atteinte de consensus lors des réunions entre les deux degrés permet, dans la qualité des interactions, d'entrer dans un espace dialogique propre à atténuer les conflits de valeurs et à engager une communauté de motivation et d'intérêts.

Ces deux versants sont appréhendés par des corpus différents dans ma thèse. Je présente, ici, les éléments majeurs des données recueillies :

- Au sein du premier corpus dit « des écrits de terrain », on a notamment 17 comptes-rendus, rédigés par les coordonnateurs des ZEP/REP de la Champagne Ardenne, portant sur les actions de liaison entre leur collège et les écoles du secteur, et collectés, en décembre 2002, par le CAREP de Reims, Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire de cette région.

- Le second corpus est constitué de réunions retranscrites. Elles représentent une masse de données sur une amplitude de presque 3 années : de novembre 2003 à février 2006. Elles se sont déroulées dans trois secteurs de collège implantés sur deux circonscriptions départementales différentes. Les enregistrements étaient bien sûr corroborés à l'accord des participants.

---

<sup>1</sup> BATAILLE, Michel. *Un noyau peut-il ne pas être central ?* in GARNIER, C. ; DOISE, W. *les représentations sociales : balisage du domaine d'études*. Montréal : Editions Nouvelles, 2002

Dans la mesure où ces rencontres ne sont pas comparables terme à terme, je ne pouvais pas mener une analyse identique : les ordres du jour et les objectifs ne sont pas les mêmes. C'est pourquoi j'ai choisi de les séparer en deux blocs : les réunions d'information et les réunions de décision. Cela m'a permis d'appréhender les représentations professionnelles sociales et individuelles, d'une part, et les prises de décision et leur modalité, d'autre part.

### **3.1. L'analyse de l'objet écrit et graphique et l'analyse de contenu pour les écrits recueillis par le CAREP de Reims**

Une double approche, portant sur le fond et sur la forme, permet de fournir des réponses aux questions portant sur la mobilisation des enseignants dans la liaison inter degré, leur partenariat et la mise en œuvre de projets communs.

Sur la forme, l'analyse de l'objet écrit et graphique<sup>2</sup> présente l'intérêt de considérer les écrits sous l'angle de leur matérialité, de l'écriture, des écrits de travail, de leur usage et de leur pratique car le médium n'est pas un simple moyen de transport pour le discours. Il contraint ses contenus et commande les usages qu'on peut faire.

L'analyse de contenu est plus classique : elle concerne ici des textes de communication<sup>3</sup> et passe par la méthodologie du projet<sup>4</sup>. Mais elle est incontournable pour étudier les projets dans leur déroulement.

### **3.2. La compréhension des représentations sociales à l'aide du dialogue et les différentes formes de prise de décision dans les réunions**

L'approche se fait également double pour ce corpus : il faut repérer les représentations qui circulent, d'une part, et dans quels cas les consensus sont atteints, d'autre part. Cela passe bien évidemment par une observation de la conduite des réunions<sup>5</sup>.

Tirlik et Macef<sup>6</sup>, en portant l'accent sur les aspects communicationnels et interactifs des représentations sociales, utilisent les dialogues et les discussions collectives pour mettre en évidence les thèmes, qui comme ils sont exprimés,

---

<sup>2</sup> BORZEIX, Anni ; FRAENKEL, Béatrice (dir.) *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris, CNRS Éditions, 2001

<sup>3</sup> MAINGUENEAU, D. *Analyser des textes de communication*. Paris : Dunod, Nathan Université, 1998

<sup>4</sup> BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 1990

<sup>5</sup> ANZIEU, Didier ; MARTIN, Jean-Yves. *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF. 1973

<sup>6</sup> TYRLIK, Mojmir ; MACEF, Petr. *La compréhension des représentations sociales à l'aide du dialogue*. Chapitre 2 in GARNIER, Catherine ; DOISE, Willem. *Les représentations sociales : balisage du domaine d'étude*. Montréal : Editions Nouvelles, fin 2002

semblent bien définir les réalités des interlocuteurs, à propos d'objets sociaux (ici professionnels). Pour appréhender les systèmes de représentation des enseignants, j'utilise des méthodes visant d'une part, à faire émerger leurs éléments constitutifs, d'autre part à connaître l'organisation des éléments et à repérer leurs noyaux centraux et conséquemment leurs périphéries, les hiérarchies mis en œuvre. S'agissant des représentations sociales et de leur étude, Buschini et Kalampalikis, de l'École des Hautes Etudes en Sciences sociales, ont travaillé sur les formes de catégorisation<sup>7</sup> que sont la synonymie, l'analogie et la taxinomie. Elles renvoient différemment aux processus d'objectivation et d'ancrage propres aux représentations sociales.

Doise et Moscovici<sup>8</sup> ont travaillé, quant à eux, sur une théorie générale des décisions. Ils présentent la forme normalisée de la décision (ou compromis) et la forme consensuelle. Au cours de la discussion, les membres s'impliquent de manière collective et changent leur manière de juger, de percevoir, de choisir. La décision est vraiment prise en fin de réunion et le reste. Elle devient propriété de l'équipe.

#### 4. Cadre de la recherche et résultats obtenus

##### 4.1. Résultats de l'analyse sur les comptes-rendus des ZEP/REP

Le CAREP a reçu 17 réponses sur un potentiel de 23 ZEP/REP. Ce sont plutôt des réponses informelles car elles n'étaient tenues par aucune obligation hiérarchique. Pour vérifier l'hypothèse qu'une méthodologie de projet inscrite dans un travail d'équipe permet de dépasser les clivages culturels des deux degrés, j'observe deux facteurs : la structuration de la tâche et son appropriation, le leadership des actions de liaison CM2/6<sup>ième</sup> observées et la répartition des rôles.

L'étude révèle un grand nombre d'"endossements de surface" qui sont des réponses institutionnelles : les personnes sont interpellées sur ce qui est partie prenante de leurs missions et de leurs fonctions. 23 % sont endossées dans une réaffirmation de l'identité professionnelle. Les "endossements" réels qui supposent un engagement véritable des acteurs sont bien plus rares.

Du point de vue de la méthodologie de projet, on constate que, seulement, une liaison décrite sur deux possède le noyau central objectifs/actions, noyau renforcé éventuellement par une planification. Les couples praxis/poïesis (centration sur l'action/centration sur l'action finalisée), programmation/visée sont présents dans ces cas-là. Pour l'autre moitié, on reste sur la seule programmation, le listage. L'analyse graphique de l'objet écrit ne révèle d'ailleurs de manipulation collective (chaîne d'écriture) que pour 6 documents sur 17. Cela n'est pas sans conséquence sur la

---

<sup>7</sup> BUSCHINI, Fabrice ; KALAMPALIKIS, Nikos. *La synonymie, l'analogie et la taxinomie : trois formes de catégorisation pour l'étude des représentations sociales*. Chapitre 2, 2<sup>ième</sup> partie in GARNIER, Catherine ; DOISE Willem. (*op. cité en 6*)

<sup>8</sup> MOSCOVICI, Serge ; DOISE, William. *Dissensions et consensus : une théorie générale des décisions collectives*. Paris : PUF, 1992

pérennisation des liaisons. Evaluées partiellement ou pas du tout, les actions se succèdent sans forcément de lien d'une année sur l'autre. Les prospectives, parents pauvres des documents, ne sont pas liées aux bilans.

Sur les actions mises en œuvre, 59 % participent d'une harmonisation des pratiques entre les enseignants. On descend à 41 % pour une modification des structures pédagogiques (classes travaillant en ateliers mixtes CM2/6<sup>ième</sup> et groupe-classes modifiés). Dans 29 % des cas, j'observe que les enseignants vivent cette liaison en acceptant de modifier leur quotidien pédagogique (échange de service entre les deux degrés, référentiel commun de compétences)

Cet état des lieux m'oblige à considérer la motivation des équipes pédagogiques. L'ensemble des contraintes contextuelles et des dispositions formelles, nationales ou locales placent plutôt les équipes dans une "obligation à faire" que dans une démarche de prise d'initiatives. Cet aspect est renforcé par une exigence aux résultats récurrente.

#### **4.2. L'étude du corpus composé des retranscriptions des réunions**

Même si les réunions sont pour la presque totalité institutionnelles avec un public convoqué donc captif, une, en maths, a réuni des collègues volontaires issus des deux degrés.

##### *4.2.1. La liaison CM2/6<sup>ième</sup> comme représentation sociale non-autonome*

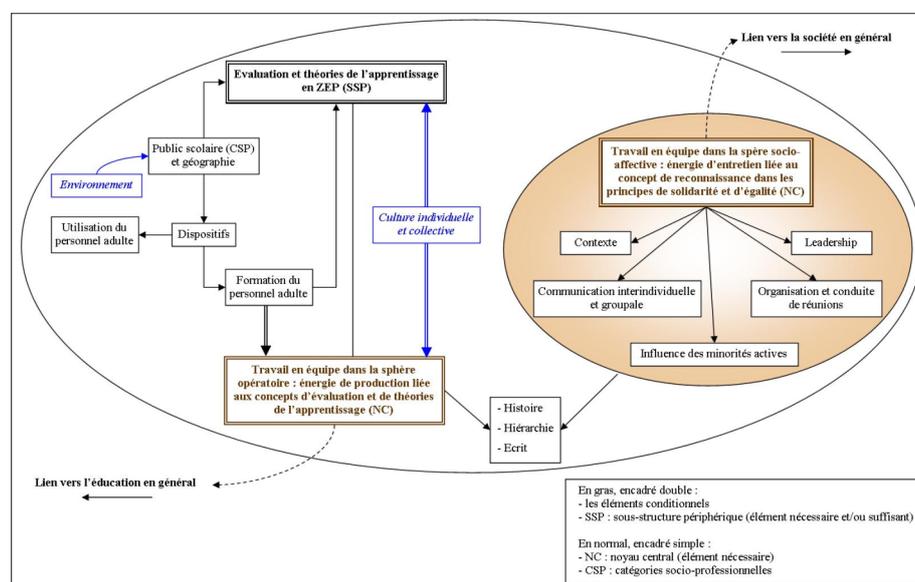
La principale réunion qui a permis d'éclairer les représentations professionnelles est un audit à visée participative mené par des stagiaires de l'ESEN (Ecole Supérieure de l'Education Nationale) dans un collège de ZEP/REP. Son étude met en exergue un certain nombre de thèmes que l'analyse, que j'ai menée, a révélés.

La figure 1 qui suit présente, dans sa partie gauche, une organisation de la sphère opératoire (circulation des idées) de cette réunion dont l'objectif était de rendre compte des dispositifs de liaison entre ce collège et son secteur. Evaluation et théories de l'apprentissage sont apparues, au fil de l'analyse de contenu comme éléments du noyau central de ces structures. Leur fonction organisatrice gère l'ensemble du champ représentationnel relatif à la liaison école/collège. Elles sont les principes générateurs des prises de position des inter actants et ordonnent les rapports symboliques qui interviennent dans les échanges. L'introduction d'une sous-structuration périphérique pour expliquer le différentiel discours/pratique sur ce collège de ZEP est nécessaire. On pourrait supposer que les acteurs de la liaison se sont appropriés les principes d'une relation éducative libérale (pédagogie nouvelle). Pourtant leurs discours traduisent explicitement *des conditions* dans sa mise en œuvre : en ZEP, il faudrait souvent revenir à la pédagogie traditionnelle. Dans ce cas, les éléments conditionnels périphériques auraient une action sur le

Noyau Central. A l'instar de Katérélos<sup>9</sup>, j'imagine l'existence d'un système, la « sous-structuration périphérique », apparemment autonome, qui permet à l'enseignant de réagir vite dans des situations fréquentes, sans recourir au principe organisateur de la représentation sociale.

La seconde partie à droite du schéma est plutôt relative à la sphère socio affective dans le travail en équipe. Les propos échangés démontrent que les réunions inter degrés, annoncées comme lieux d'échanges et d'informations mutuelles nourrissant la liaison, sont surtout les antichambres d'une reconnaissance qui marque cet accès à soi passant par l'autre ou les autres et par lequel on s'éprouve sujet libre et digne.

**Figure 1.** La liaison CM2/6<sup>ième</sup> en tant que représentation sociale non-autonome.



#### 4.2.2. Les prises de décision

Le contexte, le leadership, la communication établie lors de réunions de travail en équipe sont les piliers incontournables dans l'établissement d'un consensus véritable qui permet aux interlocuteurs de dépasser leurs convergences et leurs divergences. Une seule réunion a cristallisé ses conditions. Des enseignants volontaires, issus des deux degrés, s'étaient retrouvés un soir pour préparer un défi-

<sup>9</sup> KATERELOS, I. *pratiques, conditionnalité et sous-structurations au sein des représentations sociales*. Aix en Provence : thèse de doctorat de l'Université de Provence, 1993 cité par FLAMENT C. in GUIMELLI, Ch. Sous la dir. . *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel (suisse) : Delachaux et Niestlé, 1994

maths entre le collège et les écoles de son secteur. J'ai pu ainsi collecter ce qui avait favorisé l'installation du consensus :

- Un petit groupe installé dans un état de confiance partagé, suffisamment hétérogène du point de vue des statuts, sans degré de cohésion trop important
- Une discussion vive et sans entrave entre les membres du groupe, chacun s'engage individuellement et véritablement dans une répartition des tâches et des rôles. Une polarisation s'établit. Elle correspond aux valeurs du groupe ne pose aucun problème et l'adhésion est immédiate.
- Aucune décision n'était prise avant la réunion et elle est le fruit de la fin des débats. Enfin même si l'unanimité est recherchée, elle n'est pas érigée au rang des priorités absolues quitte à masquer les divergences.

Les autres réunions, n'ayant pas réuni ces conditions, n'ont débouché que sur des compromis.

## 5. Conclusion

Les dispositifs de liaison école/collège sont "institués" à une majorité écrasante. Même si elles profitent de temps en temps d'enseignants particulièrement mobilisés et donc moteurs, les acteurs premier et second degrés se trouvent plutôt devant une tâche imposée par la hiérarchie et qui n'est pas forcément reconnue et évaluée à sa juste valeur dans les investissements personnels qu'elle suppose. Concernant les projets, on a donc le plus souvent un catalogue d'actions sans lendemain, peu évalué ou pas du tout. Cette situation n'est pas propice à la construction d'une cohésion véritable d'équipe, donc au dépassement des clivages culturels qui en est un élément majeur.

Un premier obstacle majeur se situe au niveau **des enjeux des enseignants**. On a le plus souvent un public « captif » qui répond à une commande institutionnelle et/ou hiérarchique. Dès lors la motivation pour la tâche tombe au profit d'un individualisme renforcé. Les moments de rencontre se transforment en des temps propices à se faire connaître et reconnaître. Les frilosités groupales ou individuelles développent des phénomènes d'illusion (le groupe croit détenir la vérité) ou de censure collective (qui s'applique à soi-même ou aux autres).

L'autre obstacle majeur a trait **aux objectifs poursuivis** pendant les réunions. La visée ultime de continuité pédagogique et éducative ne se traduit en aucun objectif véritablement opérationnel. Les décisions sont majoritairement prises avant même le début de la réunion. Dépossédés de leurs enjeux mais tenus d'être présents et de participer, les enseignants des deux degrés sont plus sujets qu'acteurs et ne tirent donc aucun bénéfice des rencontres.

L'analyse des représentations sociales met en exergue un certain nombre de thèmes qui sont tous directement corrélés à l'évaluation, à sa typologie, à la mise en œuvre et à l'utilisation de celle-ci donc aux théories de l'apprentissage que cela suppose. Lors des réunions, tout se passe comme si les interlocuteurs tournaient

« autour » de ces véritables objets d'étude et gardaient *in petto* ce qui fait sens pour eux. Ces thèmes ne sont pas consensuels et les mots signifiants sont polysémiques. Or tout le monde feint d'ignorer cette multiplicité de sens soit du fait des implicites sous-entendus, soit du manque de temps qu'une explication de groupe demanderait, soit de l'envie de ne surtout pas générer de conflits. Pourtant ces conflits, lorsqu'ils sont favorisés par l'animateur, sont justement le terreau des futurs consensus. Les décisions prises sont des compromis qui n'engagent personne. Il n'y donc aucune raison pour que les pratiques se trouvent modifiées.

Finalement, tout l'enjeu de la liaison école/collège est de s'engager dans une relation où la reconnaissance mutuelle libère des énergies et des forces pour avancer. Confirmer l'autre dans sa fonction et ses compétences, dans son projet, dans son équipe, c'est sûrement lui éviter d'entrer dans une logique de pure affirmation de soi dans un mouvement de peur et de protection l'autre groupe étant vécu comme étranger. C'est seulement à cette condition que les partenaires pourront s'engager dans des projets collectifs.

## **6. Remerciements**

Je tiens à remercier le CAREP de Reims et M. l'Inspecteur de la circonscription de Reims 2 pour leur aide précieuse et leur collaboration.