



HAL
open science

Manifeste pour le Collège

Jean-Pierre Veran, Roger-François Gauthier

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Veran, Roger-François Gauthier. Manifeste pour le Collège. Comité universitaire d'information pédagogique (CUIP). Librinova, 2024, 9 7910 40553793. hal-04693361

HAL Id: hal-04693361

<https://hal.science/hal-04693361v1>

Submitted on 16 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MANIFESTE POUR LE
COLLEGE
(P)OSER LES VRAIS
TERMES DU DEBAT !**

Roger-François Gauthier & Jean-Pierre Véran
membres fondateurs du Collectif d'interpellation du curriculum (CICUR)

Sommaire

Avant-propos	4
INTRODUCTION : POURQUOI DIRE QU'IL FAUT « INVENTER » LE COLLEGE EN FRANCE ?	5
Annexe 1 : Les attendus du collège unique formulés par René Haby.....	8
PARTIE 1 : INVENTER UN COLLEGE QUI ROMPE AVEC LA SELECTION EXCLUANTE DES ELEVES.....	10
Le collège unique « réel » n'a pas atteint ses objectifs	11
Les conditions structurelles de la démocratisation : mettre en œuvre le collège unique, mais permettre à tous l'enrichissement des scolarités.....	12
Les conditions pédagogiques de la démocratisation : retenir à ce stade l'idée de socle commun	14
Les conditions sociales de la démocratisation : faire de l'équilibre social des établissements une clause obligatoire	15
Les conditions des parcours : abandonner la sélection sociale majeure de l'orientation autoritaire de fin de troisième	16
Annexe 2 : G. Attal, l'éphémère ministre de l'Éducation nationale devenu Premier ministre a jeté les bases d'une contre-réforme du collège	18
PARTIE 2 : INVENTER UN NOUVEAU SYSTEME DE SAVOIRS SCOLAIRES.....	23
Première rupture : poser enfin les questions sur ce que font les savoirs aux élèves et sur ce qu'ils en font ?	25
Deuxième rupture : définir les finalités du collège avant de définir et d'organiser les savoirs qu'il doit enseigner.....	27
Annexe 3 : Culture(s) et Curriculum.....	30
Troisième rupture : ne plus prendre les programmes scolaires pour des références intangibles. Que valent-ils pour les élèves ? Répondent-ils au projet d'aider les élèves à se repérer dans les complexités du monde ?	31
Quatrième rupture : inventer des modalités d'évaluation des élèves qui témoignent de leurs apprentissages réels.	34
Cinquième rupture : pour des enseignants engagés pédagogiquement dans une nouvelle politique des savoirs.	35

Sixième rupture : réfléchir à un curriculum qui réalise un équilibre entre des directives nationales claires et impératives et une prise en compte des contextes des établissements et des territoires	36
Annexe 4 : Des contenus de formation enrichis pour tous	37
Partie 3 : INVENTER UN COLLEGE LIEU DE DECISIONS AUTONOMES, DANS LE DOUBLE CADRE DE LA NATION ET DU TERRITOIRE	40
Faire du collège un centre d'échange de savoirs, intégré à la cité et au territoire	41
Faire de la communauté (quartier, commune, ensemble de communes, communauté départementale) un ensemble qui a intérêt à la qualité de son collègue et qui met à sa disposition un ensemble de ressources	41
Faire du collège un acteur de la diffusion de la connaissance et de la réflexion au service des communautés (quartier, commune, ensemble de communes, communauté départementale, région).....	42
Annexe 5 : L'intérêt d'une approche curriculaire.....	43
Partie 4 : INVENTER UN COLLEGE LIEU D'APPRENTISSAGE ET D'EXERCICE DE LA DEMOCRATIE	47
Eradiquer les ghettos scolaires qui sont une injure à la démocratie	47
Inventer dans chaque collège un fonctionnement et un apprentissage de la démocratie vécu par les élèves	48
Le collège, pièce maîtresse d'une nouvelles politique éducative, fondée sur un curriculum démocratique.....	50
Annexe 6 : Lettre ouverte sur le collège, adressée par le Collectif d'interpellation du curriculum (CICUR) à M. le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, le 1er décembre 2023	50
Repères chronologiques sur l'évolution de la scolarisation au niveau collège en France	56
Repères bibliographiques sur le collège en France	60

Avant-propos

En traitant du collège et en formulant ici des propositions plus développées que celles contenues dans la « Lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale » que le Collectif d'interpellation de curriculum (CICUR) a publiée au *Café pédagogique* le 1^{er} décembre 2023¹, les auteurs du présent ouvrage ne sont pas en train de faire le contraire de ce qui les choque dans la plupart des politiques gouvernementales, à savoir traiter la politique éducative par « appartements », comme si les problèmes des politiques éducatives françaises n'étaient pas communs à tout le système².

Le CICUR considère au contraire que c'est parce que le collège occupe une place stratégique que le modifier en profondeur pourrait permettre d'en faire la figure de proue de changements majeurs pour le système éducatif en son entier.

La réflexion engagée depuis 2020 par le collectif auquel participent les auteurs³ vise deux objectifs : en premier lieu, **s'intéresser au sens qu'apporte à tous les élèves ce que les Écoles enseignent** et, en second lieu, **mettre au cœur des préoccupations la définition publique de savoirs communs** face à la fragmentation consumériste des savoirs qui accompagne la privatisation croissante de l'éducation.

Ce qui signifie que la réflexion que le CICUR engage sur le collège privilégie l'entrée par ce qui, en général, est peu étudié et qui nous semble la tache aveugle des réflexions sur l'École : les savoirs scolaires et ce qu'ils font, on non, aux élèves, et en particulier le jeu social qui se noue à partir de ces savoirs.

¹ Voir l'annexe 6 en fin d'ouvrage. [CICUR : Inventer enfin le collège de la culture commune ! \(cafedepedagogique.net\)](https://cafedepedagogique.net)

² Voir Philippe Champy et Roger-François Gauthier, *Contre l'École injuste !*, ESF, 2022. [Contre l'école injuste - P. Champy, R.-F. Gauthier - Livre ESF \(esf-scienceshumaines.fr\)](https://esf-scienceshumaines.fr)

³ Voir les [textes fondateurs](https://curriculum.hypotheses.org/37) du CICUR sur son blog : <https://curriculum.hypotheses.org/37>.

INTRODUCTION : POURQUOI DIRE QU'IL FAUT « INVENTER » LE COLLEGE EN FRANCE ?

Pourquoi est-il nécessaire de s'emparer de la question du collège, en 2024 ? Non pas parce qu'un précédent ministre (P. Ndiaye) en faisait « *l'homme malade* » (au sein d'un système qui serait « sain » ?), ni que l'avant-avant-dernier ministre (G. Attal) a annoncé des mesures qui visent en tout premier lieu le collège (voir notre analyse dans l'annexe 2 plus bas), mais parce que **sa place est centrale et stratégique** dans le système scolaire français, et surtout parce qu'il ne convient pas !

Centrale par sa position au milieu de la scolarité des élèves, après l'école primaire et avant les lycées ; en tant que tel, le collège est naturellement à penser en lien avec les enseignements d'amont et d'aval.

Stratégique car presque tous les élèves français vont aujourd'hui à l'École jusqu'à 18 ans, c'est-à-dire fréquentent successivement, après l'école primaire, le collège puis l'un des lycées : **c'est donc au sein du collège que s'organise la grande bifurcation** entre les élèves promis à des études donnant accès selon les schémas dominants⁴ à des positions sociales plus recherchées et ceux destinés à l'enseignement professionnel. Or, la plupart du temps, dans le système français à la différence des organisations allemandes ou italiennes, par exemple, cette « orientation » est définitive.

Mais surtout le collège actuel ne convient pas ! Il ne convient pas parce qu'il est tout entier tourné vers cette orientation ultime ; il ne convient pas parce que, faute de références claires, il y a des disparités considérables entre les collèges, même publics ; il ne convient pas parce qu'au lieu de corriger les écarts socio-scolaires entre élèves de la fin de l'école primaire, il les aggrave ; il ne convient pas parce qu'il enseigne quantité de choses qui n'intéressent pas les élèves et n'en enseigne pas d'autres qui seraient précieuses ; il ne convient pas parce qu'il enferme beaucoup d'élèves dans une situation où la recherche permanente de la moyenne prend le pas sur le sens des savoirs.

Que s'est-il passé pour qu'on en soit là ?

Le collège n'a jamais été pensé.

.

Lors de la création du « collège unique », en 1975, en effet, on a négligé ce point qui aurait dû gouverner un changement en profondeur : contrairement aux préconisations du ministre René Haby (voir annexe 1 en fin d'introduction) on n'a pas voulu voir que c'était la fonction du collège dans le système qui avait radicalement changé : il n'est plus l'école « terminale » pour aucun élève et tous fréquentent un des lycées (général, professionnel ou technologique) à sa suite. On a manqué de s'interroger sur la question de savoir à quel moment et sous quelle forme le système éducatif dans son ensemble devait prévoir et orchestrer une « diversification » des études qui peut être imaginée de façon fort différente. Doit-elle advenir à la fin du collège ? Plus tard ? Sous une forme ponctuelle, définitive et « dramatique », pourrait-on dire ? Ou bien, dans le cadre d'une scolarité plus longue s'adressant désormais à tous, la diversification doit-elle devenir un processus continu s'étendant à tous les lycées, et surtout sans rien engager d'irréversible avant la fin des études secondaires ?

Aucune forme nouvelle de scolarisation n'a été inventée, ce qui était pourtant indispensable, en face d'un tel bouleversement scolaire et social. A la différence de ce qui fut le cas à la fin du XIX^e siècle autour de l'école primaire, ni l'organisation des enseignements, ni les contenus et la culture à enseigner, ni l'identité professionnelle, ni la formation des enseignants chargés d'exercer au collège, ni la simple question de la fonction qui devait ou non être celle de l'État à ce niveau n'ont été questionnées, sauf dans quelques domaines comme le recrutement, entre 1969 et 1986, d'un corps de professeurs d'enseignement général de collège. On a fait le collège minimum à moindres frais.

Pire : tous les ministres ou presque, depuis 40 ans, ont voulu d'une façon ou d'une autre « réformer » le collège, et tous ont échoué. Ils ont du même coup installé le collège dans un état de réforme permanente qui a lassé les acteurs et les a souvent incités à l'immobilisme, ce qui a contribué à une aggravation de ses effets négatifs sur sa population d'élèves.

Il s'agit donc tout d'abord de mesurer le **déficit de pensée** qui, depuis longtemps, empêche une réflexion ouverte sur le collège. La société française ne s'est pas emparée du sujet. Le collège ne fait que recopier les disciplines, les mœurs, le vocabulaire et les enseignants du seul lycée d'enseignement général, et n'a jamais développé rien de spécifique : les autres orientations des lycéens ne sont pas visées, n'ont pas droit de cité, sont ignorées des

enseignants et ne pourront donc consister qu'en orientations « par défaut », au sens propre.

Au fond, tous ministres confondus, le collège a bégayé entre des formules voisines et rien n'a été imaginé à la hauteur des enjeux. Pour ce motif, nous prétendons qu'il ne s'agit pas de réformer le collège, mais bien de l'inventer, sur des bases résolument nouvelles.

S'il n'a pas été pensé, c'est que la question était très neuve, et difficile. Du point de vue d'une systémique mondiale de l'éducation et de l'accès aux savoirs, en effet, la généralisation du collège en France dans les années 1970, dans le cadre du « collège unique » à partir de 1975, fut un événement qu'on retrouve dans la plupart des pays, mais qui a eu une signification dont la portée est passée largement inaperçue. C'était la première fois que l'humanité considérait que le peuple dans son ensemble, et non pas seulement quelques « exceptions consolantes » sélectionnées en son sein, pouvait ne plus être destinataire de seuls savoirs utilitaristes et limité à eux. Se posait alors la question de l'accès du peuple à des savoirs de type « secondaire ». Question radicalement neuve, qui demandait que soit sans doute inventée une forme d'enseignement différente de ce qui préexistait, donc une nouvelle école. En France, cela n'a pas été fait, quand d'autres pays ont compris que c'était l'occasion de s'interroger d'une façon neuve sur les finalités de l'éducation publique tout entière. Est-il temps encore de penser ce qui ne l'a pas été ?

Nous pensons que c'est en tout état de cause indispensable, car la société française, sa jeunesse, son École n'ont jamais été confrontées à des difficultés aussi profondes qu'aujourd'hui. On ne peut en effet admettre qu'existerait quelque fatalité à ce qu'en France seulement les phénomènes de perte de sens, de troubles devant les mondialisations, ou d'exposition effrénée au règne de l'argent, que rencontrent les jeunes de la plupart des pays, débouchent sur l'impasse et les embrasements que le pays et sa jeunesse connaissent régulièrement.

Or les constats depuis longtemps accumulés sur le caractère injuste de l'École en France et le peu de bien-être qu'y ressentent les élèves obligent à s'interroger sur le lien entre les défauts majeurs d'un système scolaire, son injustice foncière et l'attitude sociale et politique d'une partie de la jeunesse qui est passée par lui. La comparaison avec les Écoles de pays similaires montre que ces Écoles parviennent plus efficacement à faire échapper leurs élèves aux fatalités économiques et sociales en leur communiquant plus de

joie de les fréquenter. Or, si l'on regarde attentivement la question éducative de façon générale en se focalisant sur la scolarité des enfants français, on constate bien sûr que le collège est au centre du jeu. Si l'on s'interroge sur la responsabilité du système scolaire dans l'état actuel de la situation des jeunes, on peut faire l'hypothèse que c'est bien le collège qui doit être cité à comparaître en premier.

Il s'agit donc bien d'inventer le collège !

Ce qui signifie qu'il est nécessaire d'agir sur un faisceau de thèmes indispensables. Nous proposons ici de retenir les entrées suivantes, par lesquelles en effet il s'agit de « penser » ce qui ne l'a pas été, et de faire la place à une nouvelle politique éducative, au service de la démocratie et de la diffusion des savoirs : la structure du collège dans le système éducatif national d'ensemble, les savoirs que le collège enseigne en fonction de ses finalités, les liens entre le collège et ses environnements, et l'importance de l'expérience démocratique au sein du collège.

Nous proposons en conséquence d'examiner pourquoi il faut inventer un collège qui rompe avec la sélection excluante des élèves (partie 1), qui invente un nouveau système de savoirs scolaires (partie 2), qui soit un lieu de décisions autonomes, dans un enrichissement des liens avec son territoire, (partie 3) qui devienne le lieu fondamental d'apprentissage et d'exercice de la démocratie (partie 4).

Annexe 1 : Les attendus du collège unique formulés par René Haby

Au vu de la situation un demi-siècle plus tard, il est intéressant de rappeler ce que le promoteur du collège unique imaginait comme type de formation, assignait comme objectif social et culturel à sa pédagogie et souhaitait pour l'orientation des élèves...

« Il faut définir une formation de base acceptant de remettre en cause certaines hiérarchies scolaires et en reconnaissant la valeur de certaines disciplines moins abstraites : exercices d'intelligence concrète, travaux manuels, expression artistique, sports. [...] Doit-on retarder jusqu'à 18 ans le moment d'examiner en classe des problèmes scientifiques, économiques ou géopolitiques, alors que les médias les évoquent tous les jours ? Peut-on négliger la préférence des jeunes pour certains sujets d'étude, qui peuvent constituer la marque d'une autonomie plus précoce ? [...] Le collège (école moyenne pour tous) doit s'efforcer de combler les handicaps socio-culturels et rechercher l'épanouissement optimum de chaque élève. Mais il ne peut

proposer exactement les contenus des anciennes classes de lycée dont l'objectif unique était le lointain baccalauréat. Il sera nécessaire de le tourner davantage vers la vie, d'y préparer des orientations ultérieures fort diverses, d'adapter la pédagogie à la variété des esprits et des capacités, d'y valoriser d'autres aptitudes que celles qui commandent aujourd'hui la réussite scolaire. [...] Le mode de vie scolaire lui-même doit être un moyen d'éducation : c'est moins au travers d'un enseignement que d'actions que l'on amènera les jeunes à acquérir le sens de l'équipe et de la collectivité, l'esprit de solidarité et de tolérance, les principes d'une morale individuelle et civique.[...] L'orientation moderne doit être conçue comme le choix volontaire par le jeune de la voie qui lui convient le mieux, choix qui devrait concorder avec les avis extérieurs (parents, conseillers, professeurs) si les procédures d'information et de concertation préalable sont suffisamment efficaces ».

Source : *Propositions pour une modernisation du système éducatif*, La Documentation française, février 1975, 51 p.

PARTIE 1 : INVENTER UN COLLEGE QUI ROMPE AVEC LA SELECTION EXCLUANTE DES ELEVES

Que serait une « bonne » méthode pour quelque réforme que ce soit en matière d'éducation ? C'est bien la question, jamais posée telle quelle. Selon ce qu'on y répondra, il est à parier que ces chapitres seront, ou non, du bavardage.

Le discours public, c'est à noter d'abord, est littéralement saturé de propositions sur l'école qui sont d'un tout autre type : une apparente « bonne idée », illustrée de quelque évaluation qui plaide pour elle et qui, toute seule, viendra « tout changer » à l'École ! Ce peut être une « pédagogie », comme celle de Maria Montessori, ou bien encore un objet éducatif qui soudain retient toute l'attention, comme les « maths de Singapour », ou encore une technologie réputée disruptive, qui viendra résoudre telle question didactique ou autre.

Dans tous les cas, il ne s'agit pas de « réforme » éducative, car il ne s'agit que d'intervenir sur un des facteurs, entre cent, qui déterminent ce qu'est une École et ce que les élèves y apprennent effectivement.

En fait plusieurs points de vue sont à aborder : l'organisation générale des études, les compétences à attendre des maîtres, les modalités de définition des savoirs à enseigner, etc. Plusieurs facteurs aussi : le facteur du temps, en accord avec les temps long des scolarités, ou pas ; le facteur du débat à instaurer entre les acteurs, ou pas ; le facteur de la décision politique, descendante, ou pas.

Dans cet ouvrage, nous nous focalisons sur trois entrées de politique qui ont été systématiquement ignorées ou minorées à propos du collège : les savoirs (partie 2), les territoires et l'environnement (partie 3), l'apprentissage de la démocratie (partie 4). Parce que nous pensons que le cœur des choses est là.

Mais on ne peut bien sûr faire l'économie de réfléchir, auparavant ou simultanément, à la structuration générale des études au collège, et, en quelque sorte, de répondre aux deux questions suivantes : garde-t-on le collège « unique », ou pas ? Et garde-t-on le collège chargé de réaliser la grande « séparation », la grande fracture scolaire et sociale, et quasi-définitive, entre ceux de ses élèves « orientés » en filière générale ou technologique et ceux orientés vers l'enseignement professionnel, en particulier vers un CAP ou un baccalauréat professionnel ?

Mais ne nous cachons pas que ces deux questions sont délicates. En effet, soit on considère que la réalité du collège actuel « qui ne convient pas » est la résultante du collège unique, qu'il faut alors se dépêcher d'abandonner, soit on sait que le « collège unique » n'a pas été mis en œuvre par les divers gouvernements avec la cohérence et la loyauté nécessaires, et alors le point de vue est tout autre.

Malgré ces réserves, on ne peut pas ne pas voir la fonction structurelle actuelle du collège : fait initialement pour rapprocher deux populations scolaires historiquement distinctes (le peuple allant à l'école primaire et l'élite sociale accédant à l'enseignement secondaire), et destiné en principe à tirer la population vers des savoirs et compétences plus développés, il échoue. Le collège français sépare, avant d'exclure.

Le collège unique « réel » n'a pas atteint ses objectifs

On peut sans faire de détail se demander si le « collège unique », mis en œuvre ou pas, a permis ou non d'atteindre les objectifs qui sous-tendaient la décision de le créer. Il s'agissait de créer une école pour tous, qui irait dans le sens de la démocratie. Il s'agissait aussi de doter la France d'une population plus qualifiée, à même de faire des études jusqu'à l'enseignement supérieur.

Sur le premier point, on peut rappeler qu'un système d'éducation démocratique vise le rapprochement des classes sociales et des citoyens, par la culture, par les expériences communes, par le rattachement à des valeurs.

En effet, si le collège unique a obéi à un principe unificateur, entre les trois niveaux de classes diversifiées qui le précédaient, ce qu'il a produit de fait est très en retrait par rapport à cette ambition. Dès 2015, le ministère de l'Éducation nationale lui-même déclarait par exemple que « *l'étude de la progression des acquis d'un panel d'élèves entrés en sixième en 2007 et évalués durant cette année scolaire-là, et en troisième, montre que le collège ne parvient pas à atténuer les inégalités sociales. Celles-ci se maintiennent pour la compréhension de textes courts, la maîtrise syntaxique et le raisonnement logique. Elles augmentent même pour deux autres compétences évaluées : les mathématiques et l'acquisition du vocabulaire scolaire* »⁵. Alors que le collège, comme l'École en général, sont censés favoriser le rapprochement des cultures et des expériences de la vie en société, le collège n'a fait à ce stade que renforcer leur éloignement.

⁵ DEPP, Note d'information n° 25, août 2015.

Sur le second point, la généralisation du collège a bien permis l'accès massif au lycée, suite à un effet quasi mécanique, mais cela n'a pas entraîné de nouvelle donne sur le front de la hausse des niveaux de savoirs de la population. Si le slogan, apparu en milieu des années 1980 de porter 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a été cohérent avec la logique de développement des compétences des Français, un regard sur ce qui s'est passé depuis 1980 montre que le taux de bacheliers généraux (taux qui résulte des décisions d'orientation de fin de collège) dans une classe d'âge est bien passé de 20% en 1985 (pour 10% de bacheliers technologiques et aucun bachelier professionnel) à 37 % en 1995, mais qu'après cette date les chiffres ont stagné : le taux des bacheliers généraux, c'est-à-dire de ceux qui ont le plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur, est passé de 37% en 1995 à 31% en 2004 pour s'établir à 43% en 2022. Le collège a médiocrement contribué à la hausse générale du niveau de la population, et notamment en direction de l'enseignement supérieur universitaire.

Son effet unificateur a été très limité. Son aspect promotionnel aussi.

Cela dit, nous ne faisons pas ici œuvre d'historien et nous allons donc moins nous appesantir sur l'analyse de ce passé en tant que tel que marquer les conditions structurelles qui nous semblent à réaliser pour que le collège s'inscrive dans une véritable démocratisation. Elles sont de quatre types, relatives à l'unité structurelle du collège(1), à son unité pédagogique(2), à son caractère socialement inclusif (3), enfin à sa façon de conduire par l'orientation ses élèves aux différentes structures des lycées (4).

Les conditions structurelles de la démocratisation : mettre en œuvre le collège unique, mais permettre à tous l'enrichissement des scolarités

Garder ou pas un « collège unique » qui n'a pas été mis en œuvre ? Telle est la question.

Alors qu'en 1975 le législateur, par la loi Haby, décide que le collège regroupera tous les élèves dans le même type de classe (c'est le sens de « collège **unique** »), on peut constater que cette obligation n'a jamais été réalisée. Entrave à la loi !

En effet, le collège unique n'a d'abord pas cessé d'être combattu politiquement (on se souvient par exemple de la formule « *collège unique, collège inique* » du ministre François Bayrou en 1993 !), au motif que le collège n'aurait visé qu'un nivellement par le bas en ne permettant pas

l'épanouissement des « bons élèves », quand la ministre déléguée à l'enseignement scolaire Ségolène Royal tentait en 1999 un slogan à l'aspect faussement consensuel (« *Un collège pour tous et pour chacun* »).

Mais surtout le premier élément de bilan consiste à reconnaître qu'il n'a pas été mis en œuvre *institutionnellement*.

Pour plusieurs raisons : d'abord son empan sur les quatre années d'études n'a jamais été assuré. Il a été longtemps maintenu un palier d'éviction du collège en fin de cinquième, vers des formations à des CAP, donc des formations professionnelles courtes en trois ans. Au fil du temps, ont été créées puis supprimées, jusqu'à la fin du siècle dernier, diverses classes dites « technologiques », implantées en collège ou en lycée professionnel, pour recevoir ces mêmes élèves dont le collège ne voulait plus après la cinquième et, aujourd'hui encore, les formations préprofessionnelles (3^e prépa-métiers, 3^e SEGPA, 3^e prépa agricole).

Mais l'unicité du parcours collégien a de plus en plus été contestée. Nombre de classes ou sections optionnelles, de langues ou à vocation « européenne » ou « internationale », ou encore artistiques, ont par exemple été créées au sein même des établissements, ce qui a permis à des familles d'éviter, par l'entre-soi de ces formations, le décrié collège unique. Mais aussi, dans de nombreux collèges, de la 6^e à la 3^e, des SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) ont accueilli des classes réservées à des dizaines de milliers d'enfants rencontrant des difficultés scolaires dès l'école primaire. Avec, parmi eux, une surreprésentation des enfants des classes populaires.

La similarité même des collèges sur tout le territoire national a été remise en cause sous l'influence de l'idéologie états-unienne de la discrimination positive. A partir de 1982, le cadre global de l'éducation prioritaire, qui donna lieu à la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP), plusieurs fois renommées, entendit répondre au problème de ségrégation en instaurant des stratégies de « discrimination positive » au bénéfice d'établissements socialement défavorisés. Ces zones n'échappèrent toutefois pas au reproche d'isoler et de stigmatiser d'une façon ou d'une autre les établissements qu'elles prétendaient aider, comme à celui d'être en réalité moins dotées que les autres établissements, du fait que les coûts salariaux des personnels y exerçant étaient et sont toujours dans l'ensemble nettement moins élevés. Surtout, en y appliquant la même politique des savoirs qui favorise les

héritiers d'une culture scolaire secondaire établie, on n'a pas résolu la question du sens des apprentissages pour les élèves des milieux populaires.

Ces entorses sont pour nous intéressantes. Car elles répondaient la plupart du temps à des besoins réels ou à des préoccupations sérieuses des familles. De fait l'« unicité » du collège a été attaquée pour deux motifs opposés en apparence, mais se rejoignant dans les faits : il a « mis à l'écart » certains publics, aussi bien par attention aux plus faibles que pour entrer dans les stratégies de plus forts.

Mais s'il a été en permanence « travaillé » par des tendances centrifuges, le collège a emmagasiné aussi une diversité pédagogique qui est une richesse pour l'avenir. Il y a dans des enseignements de SEGPA ou dans des classes dites internationales, ou dans les classes qui accueillent les élèves non francophones, des trésors de pédagogie dont on ne peut que regretter qu'ils soient restés confidentiels. Et que le collège ne se soit jamais donné les moyens de s'en saisir.

Comment donc penser cette « unification » ? S'agit-il de viser une uniformité, comme le fait l'école primaire, ou s'agit-il seulement d'assurer une forme de tronc commun (un des sens possibles du « socle commun ») ? Tronc commun au sein duquel ou à partir duquel le collège permettrait une diversité des apprentissages et des figures libres offertes à toutes et tous ? Une telle diversification est-elle condamnée à ne fournir que des opportunités qui seront systématiquement exploitées par diverses stratégies scolaires et sociales de nature ségrégative ? En temps utile, ces questions devront trouver réponses.

Les conditions pédagogiques de la démocratisation : retenir à ce stade l'idée de socle commun

Au plan pédagogique, on a déjà rappelé que rien de neuf n'a été proposé en termes de savoirs à enseigner quand le collège unique a été créé. Toutefois, avec vingt ans puis trente ans de retard, sont intervenues deux propositions importantes en provenance de deux votes de l'Assemblée nationale, en 2005 et en 2013 : sur proposition d'abord de la droite (loi Fillon) puis de la gauche (loi Peillon), l'objectif des études de la scolarité obligatoire, dont le collège est la deuxième partie, a été défini comme l'atteinte par tous les élèves d'un « socle commun de connaissances et de compétences » (ou « de compétences et de culture », nous y reviendrons). Or, là encore, les gouvernements qui furent paradoxalement à l'initiative de cette position qui aurait pu, avec

retard, donner son âme au collège unique, furent dans les deux cas coupables d'avoir refusé la mise en œuvre effective. Le « socle commun » a été « saboté », dans des conditions diverses, par les ministères de droite puis de gauche qui étaient censés le porter. Parce qu'il battait en brèche l'idée reçue selon laquelle l'enseignement se conçoit à partir de programmes disciplinaires juxtaposés, idée largement partagée de part et d'autre de l' « arc républicain », mais plus encore parce que le socle commun demandait une validation de compétences qui entraînait en conflit avec l'examen traditionnel du brevet. Le « socle » n'a pas été porté politiquement et est donc resté une référence secondaire par rapport aux savoirs séparément définis par les disciplines scolaires .

Faut-il revenir à cette idée de « socle commun » ? Dans les conditions où elle a été construite, certainement pas. Il s'est agi après de grands débats, comme celui « sur l'avenir de l'École » en 2004 (commission Thélot) ou la large concertation conduite en 2012 par Vincent Peillon, de décisions politiques déphasées, faute de soutien politique, entre l'affichage du socle commun et sa non mise en œuvre pratique, les enseignements n'étant absolument pas transformés ni plus articulés qu'auparavant.

Ce point sera donc discuté dans la partie de cet ouvrage consacrée aux enseignements proprement dits (voir la partie 2).

Mais pour s'en tenir à ce stade à l'idée générale, disons qu'il est possible que l'idée de réfléchir collectivement aux savoirs qui devraient être ceux de tous les jeunes en sortie de collège ne semble pas choquante. Elle est à conserver bien qu'elle soit très insuffisante.

Les conditions sociales de la démocratisation : faire de l'équilibre social des établissements une clause obligatoire

Le collège est aussi affecté depuis l'origine par la ségrégation spatiale et résidentielle. Si le collège unique n'a pas vraiment existé, c'est aussi à cause de la ségrégation spatiale qui a engendré, de plus en plus, une ségrégation scolaire entre des établissements prestigieux et des établissements ghettos que des parties entières de la population évitent quand elles ne sont pas condamnées à les fréquenter. L'affectation des élèves dans telle école primaire, tel collège ou tel lycée obéit en général en France à ce qu'on appelle la « carte scolaire », c'est-à-dire une répartition des élèves d'abord en fonction du lieu d'habitat. Cette carte est mise au point selon les cas par les communes (écoles primaires), les conseils départementaux (collèges) ou l'État (lycées). Or il faut bien comprendre que, s'agissant de la ségrégation par l'habitat, la

carte scolaire peut avoir selon les cas une fonction correctrice ou amplificatrice.

Et, par ailleurs, le régime de ségrégation a été aggravé par la multiplication des demandes de dérogation : les dérogations furent populaires, aussi bien à gauche qu'à droite (le régime de dérogation étant quasi-généralisé par le président Sarkozy en 2007) et aggravées par l'absence de soumission des établissements privés sous contrat au fonctionnement de ladite carte. Ce régime engendre des mouvements de dominos, chaque établissement ayant « mauvaise réputation » pouvant perdre les élèves de son secteur qui cherchent à s'inscrire dans un établissement ayant une « bonne réputation » dans un autre secteur. Ces « réputations » sont fondées largement sur la rumeur et le préjugé⁶.

Le collège ne peut réussir en France à être un lieu d'apprentissages et d'éducation que s'il respecte des conditions strictes d'équilibre social. Des cas très explicites où les acteurs de terrain sont parvenus à rééquilibrer en profondeur socialement les populations de divers collèges montrent que c'est possible. Conseils départementaux et État doivent le vouloir mais la distribution des subventions semble un outil adapté à faire en sorte que les collèges se conforment à la loi.

Les conditions des parcours : abandonner la sélection sociale majeure de l'orientation autoritaire de fin de troisième

La question majeure est alors la suivante : **le collège doit-il sanctionner l'irréversible pour les élèves ?** Ce point est le meilleur révélateur de l'injustice d'un système et de son inadaptation aux enjeux éducatifs et culturels de notre temps.

Plusieurs héritages dont on n'a guère conscience empêchent de faire du collège un simple maillon entre le primaire et les études dans les lycées, ce qu'il devrait être. Héritages de raccords historiques mal cicatrisés plus que fruits d'un choix délibéré, deux moments indûment critiques viennent perturber les scolarités des élèves : l'entrée au collège et l'entrée au lycée. Il n'est pas acceptable qu'un système d'éducation tolère des passages critiques, qui coûtent aux plus faibles. Tant que l'entrée en sixième continuera à

⁶ Voir Rapport d'inspection générale : *Conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007*, https://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/15/3/2013-037_assouplissement_carte_scolaire_263153.pdf

marquer une discontinuité, elle continuera à consolider les mêmes déterminismes. Or tous les projets du gouvernement en place en 2024 vont dans le sens de creuser l'écart entre école primaire et collège, l'école primaire étant renvoyée à ses « fondamentaux », et le collège voyant son rôle de sélection renforcé (voir l'annexe 2).

De même, à la fin du collège, l'examen du brevet, jusqu'ici dissocié de l'admission en lycée, va devenir en 2025 un examen d'entrée au lycée, fondé sur des épreuves portant exclusivement sur les enseignements dits fondamentaux et non sur l'ensemble des compétences attendues d'un élève en fin de collège. On est sûr ainsi d'éviter l'entrée au lycée des perdants de la stricte compétition scolaire, dont on connaît l'injustice.

Les professeurs qui enseignent au collège, nous l'avons dit, sont les mêmes qu'au lycée général, et les disciplines enseignées pour l'essentiel le sont aussi. Pourtant, à la rentrée 2022, si 64% des collégiens de 3^e sont orientés en lycée général ou technologique, plus du tiers des élèves (36%) sortant du collège sont orientés (et c'est une décision de l'institution, pas de l'élève !) en lycée professionnel. L'orientation en lycée général se fait sur des critères de réussite scolaire, alors que celle en voie professionnelle se fait plutôt sur des critères d'échec puisque les élèves sont seulement évalués dans les enseignements généraux et non dans des disciplines professionnelles dont ils ignorent tout, ainsi que leurs professeurs. Cette orientation ne peut donc être vécue par toutes celles et ceux qui ne l'ont pas choisie positivement que comme une injustice. Une interdiction d'accéder à certains savoirs d'ordre professionnel pour les uns, et une assignation pour les autres.

La question posée concerne le collège, mais aussi l'aval : les élèves doivent-ils se déterminer à l'issue du collège (rappelons qu'ils disposent encore, en voie générale, de la classe de « seconde de détermination » pour mûrir leurs choix) ? Ce choix doit-il être un choix très spécialisant, c'est-à-dire engageant de façon définitive, ou bien un choix limité par son ampleur et ses conséquences, permettant aux élèves, notamment à l'entrée dans le supérieur, de garder tous les choix possibles (comme c'est le cas en Italie, par exemple) ?

Le fonctionnement actuel de l'orientation en fin de collège est un facteur majeur d'échec de bien des élèves. Il conviendrait de se demander si mettre fin à l'orientation autoritaire (la « décision d'orientation ») suffirait à changer la donne, ou s'il faudrait rechercher d'autres schémas, comme le report des procédures de choix d'orientation après le collège. Sur le modèle du cycle 3

(CM2-6e), on pourrait imaginer, un cycle 5 (3^e-2^{nde}), la seconde étant pour tous la classe de l'atteinte des objectifs d'apprentissage du socle commun de culture et celle des choix, pour les années suivantes, des majeures et mineures de formation complétant un tronc commun de 1^{ère} et terminale. Cette transformation serait d'autant mieux venue que, depuis 2019, l'obligation de formation s'étend de 3 à 18 ans, sans que rien n'ait pour autant été modifié dans le curriculum des élèves.

Une partie des réponses aux questions posées par le collège se trouve donc aussi hors du collège, dans la conception qu'on a du lycée : les choix effectués à l'issue du collège sont-ils des choix ? Ces choix sont-ils irréversibles ? La plupart des formations dites passerelles qui existaient, en seconde et en première, entre les trois voies du lycée (général, technologique et professionnel) pour permettre les réorientations, ont été supprimées et le lycée professionnel, qui est actuellement plus nettement caractérisé par le poids renforcé de la formation en entreprise, rend plus étanches et irréversibles les orientations de fin de collège.

Le modèle du lycée italien montre qu'un autre modèle ne condamnant personne à l'irréversible est possible. A la sortie du collège, après un vrai examen de brevet (*licenza media*), le choix des études au lycée est laissé aux élèves entre des filières qui sont assez peu différenciées pour que chacun garde un grand éventail de possibilités d'études supérieures après la *maturità* (correspondant au baccalauréat).

Annexe 2 : G. Attal, l'éphémère ministre de l'Éducation nationale devenu Premier ministre a jeté les bases d'une contre-réforme du collège

S'inscrivant dès sa prise de fonction dans les orientations éducatives présidentielles présentées en juillet 2023, le ministre G. Attal annonce dès la rentrée un « choc des savoirs⁷ » destiné selon lui à rétablir le niveau de l'école française, dont la fragilité a été une nouvelle fois confirmée par l'enquête PISA à la fin de l'année 2023⁸. Groupes de niveaux, redoublement, examen d'entrée au

⁷⁷ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « Choc des savoirs : une mobilisation générale pour élever le niveau de notre école » <https://www.education.gouv.fr/choc-des-savoirs-une-mobilisation-generale-pour-elever-le-niveau-de-notre-ecole-380226>.

⁸ Lire à ce sujet, pour aborder avec le recul nécessaire « l'effet PISA », le billet de Philippe Champy, « Pisa et l'École : une loupe qui rend myope ». <https://blogs.mediapart.fr/philippe-champy/blog/140124/pisa-et-l-ecole-une-loupe-qui-rend-myope>

lycée et port de l'uniforme en sont les principaux piliers. Voici notre analyse de cette politique.

I. La contre-réforme des « fondamentaux », un pas de plus dans la ségrégation dès la 6^e

S'appuyant comme ses prédécesseurs sur les résultats d'enquêtes nationales et internationales témoignant de la difficulté des collégiens en maîtrise de la langue, résolution de problème et raisonnement logique, abusivement réduites au français et aux mathématiques, le ministre a décidé que, dès la rentrée 2024, les élèves entrant au collège seront répartis en groupes de niveaux dans ces deux disciplines. Les élèves des groupes faibles pourront bénéficier d'heures d'enseignement supplémentaires en français et en mathématiques, en étant dispensés d'heures d'enseignement dans d'autres disciplines.

Or on sait depuis longtemps que ce n'est pas en donnant plus d'heures dans une matière où on est en difficulté qu'on progresse nécessairement ; que les enseignements dont vont être privés les élèves concernés sont peut-être justement ceux qui auraient pu leur donner l'occasion de reprendre confiance en elles et eux ; que cet enseignement amputé pour eux pèsera négativement sur leur parcours scolaire et les prédestine à ne pas accéder au lycée général et technologique.

Le Conseil supérieur des programmes (CSP) ne s'y trompe pas, qui, dans son avis sur l'organisation des enseignements au collège⁹ (janvier 2024), propose notamment « *deux parcours séparés en français et en mathématiques au cycle 4* » qu'il présente ainsi :

« 1/ Les élèves ayant suivi le parcours des approfondissements¹³ durant l'année de 3^e ont la possibilité de formuler des vœux d'orientation en lycée général et technologique ou professionnel.

2/ Les élèves n'ayant pas pu accéder au parcours des approfondissements au cours de leur année de 3^e ont la possibilité de poursuivre leurs études en lycée professionnel, si cela correspond effectivement à leurs aspirations, ou de suivre une année supplémentaire au collège, année dite de transition. »

⁹ Conseil supérieur des programmes, « Avis sur l'organisation des enseignements au collège ».

<https://www.education.gouv.fr/media/160317/download>

L'objectif est donc bien de distinguer deux filières dès la 6^e, destinant l'une au lycée général et technologique, l'autre au lycée professionnel ou à une année supplémentaire au collège

Le « choc des savoirs » annoncé par le désormais Premier ministre ne constitue en rien une remise en question des savoirs actuellement enseignés et non enseignés au collège, mais un double renforcement.

Celui de la hiérarchie existant entre les savoirs dits « fondamentaux » et les autres, au détriment de la formation culturelle de tous les élèves, notamment de tous ceux qui n'héritent pas de cette formation dans leur milieu familial.

Celui de la ségrégation précoce entre les élèves destinés à une formation générale et ceux qui en sont exclus, ségrégation dont on sait qu'elle reflète très largement l'origine sociale des élèves.

2. La contre-réforme du redoublement

Redonner à une décision de redoublement prise par l'établissement force de loi, alors que le redoublement est exceptionnellement profitable et que, dans ce cas, il a été souhaité par l'élève et sa famille, c'est renforcer la possibilité pour un élève d'« être en retard » dans son parcours scolaire, ce qui incitera à ne pas lui donner sa chance, en fin de collège, de s'engager dans un parcours de formation long ; c'est lui renvoyer l'image d'un élève « en échec », qui risque de miner sa confiance en lui et dans le collège. Encore une fois, il s'agit de séparer les « bons » élèves des « moins bons », sans tenir compte des relations sociales établies par l'élève au sein de sa classe. Le redoublement imposé est le révélateur d'une conception anachronique du parcours de formation des élèves, et d'un double mépris, à l'égard des élèves et des savoirs. Il fait système avec le calcul de la moyenne générale qui ne dit rien des acquis et des lacunes d'un(e) élève, avec le fait que chaque année scolaire ne s'inscrit pas dans un continuum de formation, mais dans un « quitte ou double », cruel pour ceux qui redoublent leur classe, comme si, en un an, ils n'avaient rien appris. Cruel à l'égard de la personne des élèves, le redoublement est révélateur aussi de l'indifférence scandaleuse de notre système scolaire à ce que les élèves apprennent effectivement, ce qui nuit à toutes et tous : s'ils redoublent, c'est une arme de décrochage massif à leur rencontre ; s'ils « passent », leurs lacunes éventuelles ne seront pas prises en compte l'année suivante et pourront être à l'origine d'un prochain redoublement.

Préconiser le recours au redoublement c'est revenir à la logique d'inspiration religieuse de l'école d'Ancien Régime, celle d'une expiation et d'un rachat, laïcisé en « seconde chance » ! Or l'École n'est pas une affaire d'expiation ni de rachat ni de chance, mais du développement émancipateur de chacun.

3. La contre-réforme du brevet

Transformer le brevet en examen d'entrée au lycée (général, technologique, professionnel), c'est déplacer l'examen d'entrée en sixième disparu en 1959 à l'entrée en seconde. Encore une fois, il s'agit de renforcer le tri entre les élèves, pour décider de qui doit « poursuivre ». Et ce tri se fait sur des critères exclusivement scolaires et académiques : seules compteront les notes des épreuves académiques d'examen (majoritaires) et les notes du contrôle continu. Seront donc seulement prises en compte les « matières » enseignées aux collégiens et pas du tout les compétences et savoirs censés faire partie aussi de ce que l'École « doit » leur enseigner (les multiples « éducations à », composant les quatre parcours éducatifs théoriquement prévus pour chaque collégien). En outre, cela renforcera la tendance déjà instillée trop souvent chez les élèves de travailler pour « avoir la moyenne » puisqu'il s'agira non pas d'un examen qui décrirait les acquis réels des élèves, mais d'un examen auquel on échouera sur le calcul stupide d'une moyenne générale. On imagine l'effet bachotage de cet examen pour les élèves et enseignants des classes de 3^e. Il s'agit là d'une rupture avec ce que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture avait souhaité apporter en changeant l'approche de la formation de l'élève.

Là encore, l'avis du CSP sur l'organisation des enseignements au collège, déjà évoqué, est éloquent. Selon lui, en effet, il importe de « *limiter le nombre des activités, projets, journées et parcours divers qui viennent s'ajouter aux enseignements disciplinaires sans augmentation du cadrage horaire global. La priorité donnée aux apprentissages disciplinaires et à l'orientation doit redevenir une réalité* ». Dans cette logique disciplinaire, le CSP recommande de « *valoriser le Diplôme national du brevet. Il convient de diminuer la part du contrôle continu en le faisant passer de 50% à 30% et de proposer des épreuves attestant du niveau réel des candidats dans les enseignements fondamentaux. Dans ces conditions, l'obtention de ce DNB rénové vaudra validation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture* ». Une moyenne d'examen portant sur les enseignements fondamentaux pour valider la maîtrise d'une culture, il faut remercier le CSP de cette approche particulièrement ouverte !

4. La contre-réforme de l'uniforme

Dès la rentrée prochaine, certains départements vont expérimenter le port d'une tenue vestimentaire commune, censée « *améliorer le climat scolaire, créer une atmosphère de travail et d'égalité au sein de l'établissement* » et favoriser « *un sentiment d'appartenance* » permettant aux élèves de « *s'épanouir au sein d'une école à l'abri de toute forme d'inégalités et de*

prosélytisme ». Si l'uniforme faisait disparaître les phénomènes de harcèlement et garantissait un climat scolaire serein, on n'aurait pas eu à déplorer en 2022 les violences exercées au lycée militaire du Prytanée de La Flèche. « *Aucune étude n'atteste de son efficacité sur la réduction des inégalités sociales à l'école* » souligne Michel Tondellier, sociologue et maître de conférences à l'université des Antilles qui a étudié les effets de l'uniforme en Martinique¹⁰ où son usage est déjà effectif.

On peut légitimement se demander si le commun se construit plus solidement par la tenue, si, dans le cadre scolaire, c'est la compétition pour les meilleures notes, les meilleures places dans les meilleurs groupes qui est la règle, plutôt que la coopération et la reconnaissance de l'altérité comme une composante enrichissante du collectif. N'oublions pas non plus, comme le rappelle Claude Lelièvre, que, dans les pays anglo-saxons où l'usage de l'uniforme s'est imposé, « *c'est par communautarisme religieux, afin de distinguer les obédiences protestante, catholique et anglicane. Ce qui est à l'exact opposé de la tradition française et laïque*¹¹ ».

En instaurant pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement public en métropole – en dehors du lycée napoléonien – le port d'un uniforme, le ministère de l'Éducation nationale et les collectivités associées à cette expérimentation ne font que mettre en œuvre une mesure figurant aux programmes présidentiels de M. Le Pen, F. Fillon et N. Dupont-Aignan en 2017.

Au total, les orientations données au collège en 2023-2024 sont cohérentes : il s'agit de renforcer le fonctionnement du collège comme gare de triage séparant cette fois-ci, dès la sixième, les « bons » élèves des autres, et débouchant sur un examen d'entrée aux lycées. Un collège du chacun pour soi, ni pour tous ni pour chacun, bien loin de mettre en œuvre l'égalité, la fraternité et la liberté républicaines.

¹⁰ Michel Tondellier, *L'uniforme scolaire à la Martinique*, L'Harmattan, 2024

¹¹ https://www.lepoint.fr/education/uniforme-a-l-ecole-decryptage-historique-d-un-faux-symbole-17-01-2023-2505041_3584.php

PARTIE 2 : INVENTER UN NOUVEAU SYSTEME DE SAVOIRS SCOLAIRES

L'invariant du collège, à vrai dire jamais pris en considération, est qu'il fait partie de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire qu'il obéit à un ordre immuable des savoirs, répartis pour l'essentiel en une dizaine de disciplines anciennement listées, ordre reconduit tacitement à l'identique depuis longtemps. L'enseignement secondaire (collège, puis lycée général) se reconnaît là. Les cultures corporatistes professorales ont d'ailleurs été formatées par l'État conformément à cette tradition.

Cet ordre immobile des savoirs survit, sûr de lui, sans être jamais remis en cause ni même évalué. Et il est de première importance de voir que depuis 1975 cette question des savoirs du collège n'a jamais été traitée : les programmes du collège unique ont été pour l'essentiel repris de ceux de la section « classique » du collège antérieur, comme si les savoirs nécessaires au « petit lycée » de toujours convenaient à tous.

Mais, puisque nous devons aborder la face aveugle des scolarités, celle dont on ne parle jamais, il est temps peut-être de rappeler en quelques phrases ce que, par l'opinion et les pratiques familiales, on en sait. Un certain nombre d'opinions circulent en effet, qui sont sans doute fondées, mais qu'il faut dépasser si on veut mieux analyser la réalité.

On entend par exemple récurrentement parler de la « lourdeur » des programmes, ce qui peut être une plainte des parents (plus que des élèves qui n'ont pas voix au chapitre), mais plus souvent des professeurs. Thème étonnant car cette lourdeur mériterait d'être évaluée de façon objective : est-ce le texte national des « programmes » qui est excessif, ou bien l'interprétation qui en est faite par tel professeur, voire par tel manuel, voire par ceux qui choisissent les sujets d'examens ?

De façon tout aussi préoccupante, on constate que la plupart des professeurs ont quelque réticence, ou difficulté, à expliquer à un tiers pourquoi on enseigne ceci plutôt que cela, et que le mode d'élaboration de ces textes programmatiques pourtant sacro-saints est en générale très mystérieuse. Le « ministère » est en général cité, pour désigner une norme dont on se félicite qu'elle soit nationale, pour garantir l'égalité du service public. Qui a prescrit quoi et pourquoi ? Les réponses non seulement sont rarement évoquées, mais on constate facilement une réticence à creuser. Les élèves sont nombreux à

échouer au collège, mais le lien n'est pas fait avec la question de savoir si ce qu'on leur enseigne fait en soi difficulté ou est au contraire nécessaire.

Le plus étonnant n'est pas là. Le plus étonnant vient de deux faits qu'il est d'usage de taire : le fait d'abord que personne ne va vérifier précisément cette « égalité » de principe dans la mise en œuvre des programmes. « On » sait qu'il n'en est rien et qu'entre deux collèges diversement situés dans les hiérarchies sociales et scolaires (dont il a été question dans la première partie et sur laquelle on reviendra dans la quatrième partie), la richesse, l'ouverture, l'approfondissement dans le traitement des programmes sont très divers et sans qu'aucun bilan n'en soit établi dans la diversité des écoles.

Le second point est que si, malgré toute son attention, un professeur pour un motif ou un autre n'a pas pu, en fin d'année, « finir » le programme de sa discipline, personne, soudain, ne se soucie de la carence ainsi manifestée pour que les moyens de la combler en soient cherchés ultérieurement, pendant les vacances ou au début de l'année scolaire suivante.

De la même façon, quand tel item du programme a bien été traité mais visiblement pas assimilé par un ou plusieurs élèves, rien n'est prévu pour que la carence soit rattrapée. Ce double fait est très caractéristique de la situation française qui témoigne ainsi que le jeu de la sélection est plus important pour les acteurs du système et les décisions (passage de classe, par exemple) que les acquis effectifs des élèves. Une « indifférence aux savoirs » caractérise à cet égard un système éducatif pour lequel l'essentiel, à la suite des anciennes images de Charlemagne, est de séparer les « bons » des « mauvais ». Pratique oligo- ou aristo- mais certainement pas intention démo-cratique.

Les conséquences de cet état de choses sont celles que nous allons aborder en évoquant la nécessité de six ruptures vis-à-vis de cet immobilisme : la première chose est qu'il faut se souvenir que les savoirs sont destinés à équiper des élèves et que ce point de vue n'a presque jamais été pris en compte : que leur fait ce qu'on leur enseigne et qu'en font-ils (1) ? La seconde rupture s'adresse au cœur de la fonction d'élaboration des programmes du collège : à partir de quoi les élabore-t-on ? A partir des préférences unilatérales de chaque discipline mises bout à bout ou d'un projet sociétal global (2) ? La troisième rupture part de questions posées aux programmes en vigueur eux-mêmes : que valent-ils pour les élèves ? Répondent-ils au projet d'aider les élèves à se repérer dans les complexités du monde (3) ? La quatrième mise en cause portera sur les modes d'évaluation des élèves : quelle

en est la qualité ? Quel rôle les évaluations, examen compris, jouent-elles vis à vis des élèves (4) ? La cinquième question consistera à se demander, si de telles évolutions dans les savoirs étaient programmées, ce qui serait changé dans la fonction des enseignants (5). La sixième et dernière rupture proposera une évolution fine de l'élaboration des programmes entre ce qui semble devoir relever plus que jamais du cadre national et ce qui peut être confié aux initiatives locales, notamment en liaison avec les territoires (6).

Première rupture : poser enfin les questions sur ce font les savoirs aux élèves et sur ce qu'ils en font ?

Ce point est sensible, parce qu'on ne l'interroge jamais ! Bien sûr, diverses évaluations vont établir les compétences des élèves de façon ponctuelle. Mais si on pose la question dans un collège de savoir ce que les élèves savent en géographie ou en compréhension orale de l'anglais, on étonne les responsables par ce type de curiosité, alors que les mêmes vous fournissent à foison des tableaux Excel permettant d'approcher le rang moyen, toutes disciplines confondues, ou seulement pour l'une ou l'autre, des élèves du collège dans le département ou l'académie.

En effet, on a l'impression que l'obligation première des acteurs du système est que les programmes soient enseignés. De façon presque religieuse : que la messe soit dite ! On s'interroge à la rigueur sur l'efficacité à enseigner (finir le programme, par exemple), mais on ne prend jamais le temps de s'interroger collectivement sur ce que ces programmes apportent aux élèves, à la diversité des élèves, à la diversité de leurs cultures et besoins, ou au contraire sur ce qui manque. Les rares enquêtes portent sur les compétences du lire-écrire-compter, qui ne sont pas spécifiques au collège. Les épreuves du brevet ne sont l'objet d'aucune étude permettant de savoir ce que savent les élèves, et, dans les établissements scolaires, il n'existe pas d'état de l'enseignement des disciplines, encore moins des acquis des élèves. De façon plus générale, on peut dire que l'expérience scolaire, celle des apprentissages réels des collégiennes et collégiens, est fort peu connue et prise en compte.

Il est nécessaire de sortir de cette ignorance, paradoxale lorsqu'on considère le poids des évaluations notées de toutes sortes dans la vie des élèves ! Cette ignorance tourne à l'aveuglement car elle ne permet aucun traitement adapté pour mettre en place, aux différentes échelles, un suivi permanent du curriculum véritablement enseigné en l'évaluant selon les axes de son équité, de son intérêt pour les élèves et de son efficacité au service de leur culture. Les

programmes d'enseignement, à l'heure où les démarches d'évaluation sont omniprésentes, ne sont jamais évalués, au moins par quelque service indépendant de ceux qui ont rédigé les programmes !

L'écart entre ce qui est enseigné et ce qui est prescrit au niveau national est une autre question importante étant donné les variations considérables qui sont observées entre les établissements et les classes. De ce point de vue, le programme national officiel apparaît plus comme une référence en partie fictive qu'une réalité tangible, puisque personne ne mesure l'écart en question dans la diversité des situations, champ de savoir par champ de savoir. Et cet écart est encore plus grand, et tout aussi peu mesuré, entre ce qui est enseigné et ce qui est effectivement compris et capitalisé par les divers élèves.

Au-delà, l'effet des enseignements sur la culture des élèves et sur leur vie, dans leur diversité, n'est jamais évoqué, non plus que la stabilité dans le temps de ce qui est appris. C'est un regard différent qu'il s'agit de porter sur les programmes et les élèves : apprendre n'est pas pour eux un exercice, c'est une expérience qui devrait être conçue pour marquer leur esprit d'une profonde empreinte, pour les équiper mentalement et culturellement, pour les faire entrer dans la compréhension du monde ! Dans cette perspective, on ignore beaucoup de choses : par exemple, que sait-on avec précision sur la fonction de l'oubli, sur l'installation des choses dans la mémoire durable, une fois le trimestre, l'année et le cycle terminés ? Les savoirs enseignés sont disponibles pour que les élèves les utilisent et les réinvestissent en dehors des situations initiales de classe ; pour qu'ils aient, s'agissant de questions morales ou citoyennes, des effets sur les élèves en termes de comportements, dans le collège ou dans la cité. Pour prendre un exemple, serait-il absurde de s'interroger sur l'impact de l'enseignement moral et civique en mesurant l'ampleur de l'engagement citoyen et électoral des jeunes passés par le collège ?

Mais la question que nous posons là est plus cruciale qu'il n'y paraît ! Il s'agit de considérer l'École non pas comme une formalité obligatoire, avec l'injonction simple de « passer les examens » : il s'agit de considérer l'École comme un parcours essentiel aux jeunes élèves, au cours duquel la société, par la médiation de savoirs dûment sélectionnés, dit quelle est son attente en termes de profils des élèves, par exemple à 15 ans, en fin de collège.

C'est mettre l'École au centre d'un projet de société, pas seulement comme un service public à financer, mais comme un service dont la société est en droit

d'attendre des éléments de réponse aux principaux problèmes qu'elle rencontre dans le champ des savoirs.

C'est par exemple dire qu'il n'est pas aberrant que, face aux urgences sociales majeures de notre époque, celle de la vérité, celle du vivant et celle de l'autre, l'École apparaisse comme un lieu de conscience et, sans doute, d'innovation.

Deuxième rupture : définir les finalités du collège avant de définir et d'organiser les savoirs qu'il doit enseigner.

Nous arrivons là à quelques questions qui semblent basiques, mais auxquelles personne n'a de réponse : comment décider ce qui doit être enseigné au collège ? Et qui peut en décider ?

Nous allons successivement aborder la situation actuelle, puis tenter de réfléchir à ce qui pourrait ou devrait être.

Dans la situation actuelle, ce qui doit être enseigné au collège est le résultat d'un empilement de « programmes » des différentes disciplines, souvent décrits comme démesurés dans leurs intentions, comme nous l'avons déjà évoqué, mais aussi d'un certain nombre d'autres normes définies par le pouvoir politique et accumulées au fil des années. Nous faisons ici allusion au « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » fixé comme objectif pour la scolarité obligatoire par le législateur en 2015, après une première tentative en 2004-2006, mais aussi à quantité de textes qui prétendent « éduquer » les élèves dans divers domaines comme la citoyenneté, le développement durable, les médias et l'information, la sexualité, etc. Il a été défini aussi quatre « parcours » (parcours avenir, de santé, d'éducation artistique et culturelle, parcours citoyen).

Il ressort de cette accumulation de normes et de dispositifs un désordre assez tangible et une grande difficulté pour les acteurs à s'y repérer, à commencer par les élèves. Et bien sûr les professeurs.

Selon un constat largement partagé, une grande partie de cet empilement passe à la trappe, n'est ni acquise par les élèves ni même enseignée. Ces impasses s'expliquent par le fait que nombre de savoirs évoqués sur le papier ne font pas partie des programmes des disciplines proprement dites, celles qui semblent aller de soi et s'imposer par héritage en partie fossilisé et qui comptent dans les évaluations notées. Les emplois du temps des élèves ne prennent en compte que les enseignements pour lesquels un horaire hebdomadaire est prescrit. Les programmes disciplinaires sont les seuls que

les enseignants se sentent en mission claire d'enseigner, leur formation ne leur permettant pas de connaître en réalité les contenus des disciplines qu'ils n'enseignent pas ou les attendus des diverses « éducation à... ».

Chaque partie de ce menu trop chargé a sa dignité. Dans l'esprit de ceux qui les portent, les programmes des disciplines sont justifiés en référence à des constructions extérieures au strict champ scolaire, et associés avec plus ou moins de justesse à des « savoirs » dits « savants ».

Les « éducations à » répondent à diverses carences éducatives observées au fil des années (à la citoyenneté, à l'esprit de défense, au développement durable, à la sexualité, etc., etc.), carences que les disciplines canoniques ne prennent pas en charge. Elles ont été élaborées pour organiser des savoirs et non pour jouer un rôle « éducateur » dans la cité ou au collège. Dans le meilleur des cas, les enseignants de ces disciplines n'ont qu'une vue limitée de l'objet éducatif en tant que tel. Ils le considèrent en général comme un objet secondaire qui n'est d'ailleurs pas pris en compte dans les examens.

L'affaire du socle, déjà évoquée, est aussi intéressante. Il y avait là aussi les meilleures intentions. De divers types : définir quels devraient être les acquis indispensables de la totalité des élèves en fin de scolarité obligatoire. Mais déjà ici des questions posées étaient restées sans réponse claire : ces acquis sont-ils des « savoirs » dits classiques, c'est-à-dire des connaissances pouvant être exposées, ou bien des « compétences », c'est-à-dire une capacité à mettre en œuvre les savoirs ? En conséquence, la « validation » de ce socle devait-elle être la validation d'un certain nombre de compétences, séparément, ou bien allait-on continuer à « faire la moyenne » et à compenser, par exemple, des carences en langue par des acquis en physique ?

C'est bien cette disparité entre plusieurs projets fondés sur des idéologies incompatibles (disciplines, « éducations à... », socle de compétences) qui a produit le désordre qui caractérise les enseignements en collège. Désordre qui conduit certains ministres, au nom d'un prétendu « bon sens », à affirmer qu'il faut faire, pour les élèves en fragilité scolaire, une priorité des seuls enseignements fondamentaux, les mathématiques et le français, le reste devenant accessoire pour elles et eux.

Cette multiplication des normes, génératrice de désordre dans la conduite des apprentissages et des actions éducatives, montre en fait la difficulté de l'institution à définir l'ensemble de ce qu'un élève de collège devrait apprendre, en termes de connaissances et de compétences. L'origine de cette

difficulté est pourtant assez simple à repérer : la société française n'a pas jusqu'ici défini, de façon plus générale, les finalités de son École au sens large. Du collège encore moins.

Il y a donc une urgente nécessité, selon nous, de définir solennellement un cadre commun donnant les finalités des enseignements scolaires. L'immense tâche de nourrir et d'animer un débat public sur les finalités de l'éducation est donc plus que jamais d'actualité. Nous proposons de commencer ce travail par le collège, qui deviendrait ainsi le premier maillon vers l'élaboration d'un texte de valeur supra-législative sur les finalités de l'École entière.

La démarche ne part pas de rien car la façon dont avait été défini le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » en 2015 avait consisté à se demander en premier lieu quelle culture on visait pour les élèves, pour se demander **ensuite seulement** quelle contribution les enseignements disciplinaires pouvaient y apporter. Cette démarche avait été peu soutenue par les ministres successifs, car trop novatrice et mal expliquée, et n'avait donc pas pu changer la donne. Il s'agit donc de reprendre et d'approfondir cette logique, c'est-à-dire de passer par la rédaction d'un document maître, en surplomb des entrées disciplinaires, s'inscrivant dans les finalités générales de l'éducation telles qu'elles auront été définies.

Deux points de vigilance à garder dans le cadre de la réflexion collective :

- A noter, même si cela peut sembler un instant technique, qu'existe dans beaucoup de pays ce type de document situé au-dessus des programmes d'enseignement qui en fixe les finalités générales, en imaginant souvent le type de profil d'élève et de citoyen visé à la sortie. Il est significatif que l'École française manifeste une préférence pour l'éclatement traditionnel en savoirs disciplinaires en ne donnant pas droit de cité au mot même qui est couramment utilisé dans de nombreux pays pour désigner ce document global de méthode, à savoir le « curriculum ».
- Le « socle commun », dans sa seconde version, de 2015, qui est théoriquement encore en vigueur, parlait, au-dessus de la division mal gérée, comme nous l'avons dit, entre « connaissances » et « compétences », de « culture commune ». Ce thème, définissant non pas des savoirs isolés, mais une capacité à comprendre le monde en se fondant sur des savoirs dûment élaborés, est sans doute une des pistes les plus intéressantes.

Annexe 3 : Culture(s) et Curriculum

Ce texte fait partie de « jalons » écrits par les membres et contributeurs du CICUR en 2020. Ces textes s'inscrivent à titre exploratoire dans une démarche de réflexion visant à questionner, à la lumière d'une approche curriculaire, des allant-de-soi de notre imaginaire scolaire. Pour sortir du simplisme ordinaire, chaque jalon tente de remonter à l'histoire, de porter la lumière sur quantité d'angles morts et, au bout du compte, de formuler des questions qui interpellent... non pas les seuls spécialistes, mais tout un chacun.

En fondant en 1945 les Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'ONU associe étroitement éducation, science et culture dans un héritage commun aux nations assurant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous. La culture dans sa dimension la plus universelle ne serait-elle pas ce qui fait que chaque enfant devient, grâce à l'école notamment, un membre de l'humanité ?

Cette unité de façade masque des oppositions multiples : si on ne devient humain que par l'accès à la culture, de quelle culture parle-t-on, pour tous ou pour quelques-uns ? La culture, du fait des pouvoirs qu'elle donne, fait l'objet de luttes pour sa domination. Ainsi, la culture coloniale, présente dans l'anthropologie du XIX^e siècle qui prétend fonder une hiérarchie des races, mais aussi dans la littérature, les chansons, le cinéma, les zoos humains, et jusqu'au XXI^e siècle au sein de l'école républicaine¹², a fondé une représentation de la supériorité de certains peuples sur les autres.

La culture transmise par l'école n'est donc pas neutre, et c'est un des enjeux de la question curriculaire. Caractérisée par divers clivages hiérarchisants – ce qui est au programme *versus* ce qui en est exclu, le théorique *versus* le pratique, le féminin *versus* le masculin, les disciplines coupées de leurs histoires et interactions, etc. -, elle fait aussi de certains singuliers sociaux et occidentaux (goût, valeurs, modes de vie, etc.) un prétendu universel ou essentiel de la culture.

En 2013, en rupture avec l'école du curriculum caché, qui suppose la mobilisation d'un capital culturel qui n'est pas exclusivement et explicitement transmis par l'école, l'instauration d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, publié en 2015, a tenté de dessiner les traits d'une culture scolaire explicitement définie, transmise à

¹² Jusqu'à la loi no 2005-158 du 23 février 2005 stipulant que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit ».

tous, à laquelle chaque discipline devait contribuer. Une alternance plus tard, le retour aux fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) a sonné le glas de cette ambition culturelle, laissant jouer à plein leur rôle discriminant aux « enfances de classe » (Bernard Lahire).

Au sein de chaque discipline, les programmes opèrent des mises en ordre : l'élaboration d'un corpus de « classiques » construit et impose une définition de ce qui fait leur valeur. Ces mises en ordre, qui définissent implicitement une culture scolaire plus ou moins proche de celle de tel ou tel groupe social, influent sur le caractère démocratique de l'école. Les enfants des milieux populaires, qui ne partagent pas, dans leur famille, la culture scolaire transmise par leurs parents, sont ainsi victimes de cette ségrégation culturelle et scolaire. Dire que dans les établissements où ces enfants sont très nombreux, il suffit de remplacer les grands auteurs classiques par des mangakas, serait conforter le dualisme scolaire, culturel et social : les nantis de la culture, qui ne se réduit ni à la culture scolaire primaire ni à la culture scolaire secondaire, maîtrisent, eux, aussi bien l'opéra que le karaoké.

L'entrée par des mises en ordre disciplinaires exclusives fragilise l'ambition d'une culture commune transmise à tous les élèves de France. La culture commune apprise à l'école ne se réduit pas à la seule transmission d'un patrimoine disciplinairement organisé et hiérarchisé, mais devrait consister en un ensemble de savoirs et de pratiques d'appropriation de connaissances appartenant à la diversité des cultures humaines, favorisant l'ouverture à l'autre et aux autres, et facilitant la prise d'initiative et de responsabilité individuelle et collective à l'école comme dans la cité. En s'attachant à relier les disciplines et proposer des activités sociales pour faire vivre la complexité de la culture, l'école libérerait les disciplines de leur enkystement et la culture de sa disciplinarisation et contribuerait à l'élévation et l'émancipation de tous. Elle se libérerait des oppositions qui fragmentent jusqu'ici son action éducatrice : instruction *versus* éducation, connaissances *versus* compétences, spéculation *versus* action, culture générale pour les uns, technologique pour d'autres et professionnelle pour ceux qui restent.

Source : « Jalon Culture(s) et curriculum » sur le blog du CICUR

<https://curriculum.hypotheses.org/410>

Troisième rupture : ne plus prendre les programmes scolaires pour des références intangibles. Que valent-ils pour les élèves ? Répondent-ils au projet d'aider les élèves à se repérer dans les complexités du monde ?

La réflexion à engager dans le cadre de chaque établissement sur les savoirs scolaires devrait conduire à aborder une série de questions de fond. Ces

savoirs disciplinaires, nous l'avons dit, ne découlent pas de projets éducatifs, mais sont des décalques didactisés de savoirs universitaires, avec des écarts vertigineux et peu évalués entre savoirs de recherche et savoirs didactisés. Ils sont en outre installés dans le secondaire depuis longtemps, sans que d'autres savoirs du monde contemporain comme le droit, la psychologie, la sociologie et toutes les sciences humaines soient présents.

Les savoirs scolaires sont ignorants de leur propre histoire. Les disciplines elles-mêmes sont d'apparition relativement récente, au XIX^e siècle. Il serait donc capital d'en dresser l'histoire, comparée aussi à la situation de pays proches, mais surtout de traiter deux questions : le lien entre elles et leur lien aux savoirs contemporains.

Au lieu de partir des disciplines, une voie alternative serait de partir des programmes actuels, tels qu'on les observe. Voici à titre exploratoire une liste, sans exclusive, d'interrogations qui nous paraissent essentielles à travailler.

Interroger la hiérarchie qui persiste entre les savoirs enseignés actuellement.

Peut-on continuer à donner la priorité exclusive aux savoirs de certaines disciplines, comme les mathématiques, installées depuis des lustres au sommet d'une pyramide symbolique aux dépens des savoirs techniques, artistiques, ou de l'ordre du corps, souvent plus motivants pour nombre d'élèves et en général externalisés dans des clubs et autres écoles d'art pour les classes moyennes et supérieures ? La hiérarchie indiscutée des savoirs est un grave facteur de mise en hiérarchie des expériences scolaires et des élèves.

Pourquoi pas au collège des savoirs de type professionnel, non pas pour certains, mais pour tous, des savoirs tournés, comme c'est le cas dans certains pays, vers la maîtrise du geste et de compétences de la vie quotidienne, par exemple du domaine de ce qu'on appelle le bricolage ou l'apprentissage des services ?

Interroger la pertinence de la juxtaposition de disciplines isolées. Peut-on continuer à enseigner des savoirs disciplinaires de façon cloisonnée de telle sorte qu'il est difficile de montrer leur complémentarité dans l'approche de questions prioritaires et vives, transversales à ces disciplines ? Cette question est importante : beaucoup y sont sensibles aujourd'hui, mais on croit souvent qu'on va trouver la solution en lançant diverses expériences d'interdisciplinarité. Une réflexion d'amont s'impose : comment des disciplines, qui ont été conçues dans un parfait isolement et que l'hyper

spécialisation contemporaine vient accentuer encore, pourraient-elles soudainement nouer un dialogue entre elles ? La question est à prendre à la racine : comment peut-on imaginer et défendre l'idée d'un socle commun de culture pour les élèves de collège si les professeurs eux-mêmes ne le maîtrisent pas ? Ce discours n'est pas hostile aux disciplines, il l'est à leur isolement et à leur manque d'ambition.

Interroger la façon de présenter des savoirs sans approche critique suffisante.

Peut-on continuer à enseigner des savoirs disciplinaires de façon plus ou moins dogmatique ou anhistorique à l'heure où l'« incertitude » est une donnée pour tous ? A l'ère de l'anthropocène, une prise de distance des savoirs scolaires vis-à-vis du scientisme et du technologisme n'est-t-elle pas à l'ordre du jour ? L'essentiel de l'appareil des savoirs de l'enseignement secondaire a été édifié, à la suite des Lumières, dans le contexte de l'industrialisation, et notamment des industries extractives, et dans le cadre des nationalismes que le capitalisme a produits, puis du partage colonial du monde. Cet arrière-plan doit être reconsidéré, afin notamment que le rapport humain/nature soit autrement défini qu'en termes de pouvoir de l'un sur l'autre.

En tout état de cause, l'enseignement ne pourra plus se satisfaire de la présentation assurée de conclusions/certitudes : le plus important sera de moins en moins l'exposé de savoirs constitués que la compréhension et la prise de conscience critique du sens de ces savoirs et de leur interaction avec les autres.

Interroger la façon de concevoir des savoirs trop décontextualisés qui ne préparent pas à la vie et à ses épreuves. Peut-on continuer à donner une priorité exclusive à des apprentissages trop souvent fermés à la vie et à l'action, et dont on néglige la finalité citoyenne et l'importance éducatrice ? N'est-il pas symptomatique que les bienfaits de l'empathie dans la lutte contre le harcèlement se traduisent, dans la bouche d'un récent ministre devenu en 2024 le premier d'entre eux, par « des cours d'empathie » à partir de la rentrée 2024, comme si notre École ne pouvait être que celle des cours et des discours, dénoncée en leur temps par Langevin et Wallon ? Pour des motifs notamment religieux dont on n'a plus conscience, l'École catholique visait à préparer d'abord les âmes au salut, c'est-à-dire à l'autre monde. L'École protestante, elle, enseignait la nature et la vie. Il en reste beaucoup de traces inconscientes, qui consistent en France, par exemple, à tourner encore le dos aux « compétences de vie », à l'apprentissage de l'action, privée

ou citoyenne, et à montrer infiniment de réticences vis-à-vis du monde économique et de l'entreprise en particulier... même à but non lucratif.

Interroger la sélectivité de savoirs scolaires bien trop cantonnés à l'entre-soi (social, genré, culturel ou national). Peut-on continuer à limiter les apprentissages scolaires à des savoirs qui apparaissent souvent comme exclusifs de la diversité des savoirs que les élèves côtoient dans leur environnement personnel (sociaux, marchands, médiatiques, juvéniles, citoyens, entrepreneuriaux...)? L'idée n'est pas que l'École enseigne tout ! Mais qu'elle ouvre et diversifie son empan culturel, qu'elle permette aussi aux élèves d'avoir un guide, de se repérer y compris entre les savoirs qu'elle n'enseigne pas. A l'époque contemporaine tellement marquée par les contenus numériques, réfléchir au positionnement des savoirs scolaires comme des savoirs « en surplomb » semble une idée qui pourrait à terme clarifier les attentes vis-à-vis de l'école.

Quatrième rupture : inventer des modalités d'évaluation des élèves qui témoignent de leurs apprentissages réels.

Trop souvent les politiques scolaires se préoccupent de structures (les « filières »), plus rarement de ce qu'on enseigne, et souvent, quand tout est fini et décidé, d'évaluation des élèves et des examens. C'est pourtant très important parce que l'examen (ou l'évaluation finale) décide souvent de ce qui sera enseigné en amont et sous quelle forme.

Or, s'agissant du collège, la situation est éclatée : on a d'un côté l'évaluation des élèves par leurs enseignants dans le cadre normal de la classe, d'un autre côté, l'examen du brevet, essentiellement délivré sur épreuves, mais aussi en tenant compte de la validation du « socle commun », puis les décisions d'orientation de fin de troisième qui sont bien une troisième modalité d'évaluation.

Si nous avons déploré un grand désordre dans les enseignements, il est encore plus marqué s'agissant de l'évaluation des élèves.

Il semblerait possible de réfléchir dans les directions suivantes :

- S'agissant de l'évaluation des élèves au fil de la scolarité, il est nécessaire de mettre fin aux « contrôles » permanents, créateurs de plus de stress que de savoirs durables, ainsi qu'à tout calcul de moyennes dépourvues de signification sur les acquis réels de l'élève.

- Les lignes de frontière entre l'évaluation formative, servant de repérage aux élèves et les évaluations-bilans devront être définies d'une façon qui ne surprenne pas les élèves.
- Les modalités de travail, par projet, par enquête, ou encore en collectif, permettront de développer l'évaluation mais aussi l'auto-évaluation par les élèves de leur degré d'appropriation des savoirs et de maîtrise des compétences.
- L'évaluation des élèves sera surtout à leur intention et se présentera sous la forme d'un dossier où les acquis accumuleront leurs traces d'année en année ; des portfolios seront à mettre au point.
- Le brevet, dont l'obtention sera déterminée par l'atteinte de chacun des piliers du socle commun, prendra pour les élèves une signification explicite ; les lacunes éventuelles pourront être comblées ultérieurement.

Des questions demeurent : veut-on un brevet en partie sur épreuves ? Sera-t-il obtenu « globalement », en mêlant les disciplines, ou bien obtiendra-t-on « des » brevet de chacune des compétences du socle ?

Cinquième rupture : pour des enseignants engagés pédagogiquement dans une nouvelle politique des savoirs.

Les professeurs ne sont pas toujours heureux aujourd'hui, pris dans une position de dispensateurs de savoirs au sein d'un appareil éducatif dont ils connaissent souvent mal les fonctionnements et l'histoire. Les personnels d'éducation sont quant à eux confrontés à la volonté de certains politiques de les ramener au rôle limité de chargés du maintien de l'ordre et de la discipline, comme l'étaient les surveillants généraux avant 1970. Cette orientation pousse à la marginalisation de la politique éducative au sein du collège qui serait sous la seule emprise des enseignements disciplinaires. On voit bien qu'il faut renforcer la professionnalisation initiale et continue des uns et des autres, afin qu'ils deviennent des acteurs en position de réflexion sur les savoirs scolaires qui ne sauraient se limiter à des savoirs disciplinaires.

Ce qui nécessite d'ouvrir la réflexion sur plusieurs questions importantes : comment mieux articuler la formation initiale et le travail des personnels d'enseignement et des personnels d'éducation ? Comment définir tous les enseignants du collège comme chargés d'une mission d'éducation tout autant que d'instruction ? Comment faire bénéficier le collège du concours de

professeurs associés représentant des champs professionnels ou culturels non couverts par les enseignants initialement recrutés ? Comment ouvrir la possibilité de l'adoption de rythmes différents et complémentaires d'apprentissage nettement plus variés, en développant notamment la démarche d'enquête et une culture de recherche et de traitement de l'information ? Comment limiter l'impact des différences de conditions sociales des élèves (du « hors scolaire ») en les faisant bénéficier de l'étayage conceptuel et méthodologique des enseignants dans l'aide à leur travail ?

Cela n'a pas à être décidé de façon extérieure, mais doit être soumis à l'élaboration collective. Bien sûr, à condition de voir que l'objectif est de faire émerger un corps de personnels d'enseignement et d'éducation dont le professionnalisme sera bien plus assuré que dans la situation actuelle.

Sixième rupture : réfléchir à un curriculum qui réalise un équilibre entre des directives nationales claires et impératives et une prise en compte des contextes des établissements et des territoires

Une réponse à ces questions réside dans le fait de donner une consistance nouvelle à l'autonomie pédagogique et éducative des établissements, en approfondissant les principes fixés en 1985 lors de la création des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) avec l'émergence d'une offre de formation partiellement construite au sein des établissements à partir des orientations nationales, débouchant sur un **curriculum d'établissement**.

Quantité de questions importantes, liées de près à la qualité de l'enseignement, ne peuvent être considérées qu'en fonction des contextes locaux, déterminés par les lieux et les personnes. Citons les principales.

- La gestion du curriculum du collège avec les objectifs du socle commun (en fin de 3^e ou de 2nde) doit permettre aux acteurs de repenser le temps autrement qu'à travers les découpages traditionnels : une heure, une salle, un professeur, une discipline, une division, une année scolaire.
- Il en va de même pour l'espace : quels espaces pour une classe ? Pour les temps collectifs et individuels hors classe ?
- Comment dépasser, dans les temps comme dans les lieux, la scission héritée du passé entre les enseignements et la vie scolaire ?

L'imagination doit être ici au pouvoir pour des changements dans le court et le moyen terme, dans un cadre collectif, en lien avec la collectivité territoriale

et l'académie. Toutes ces questions ouvertes doivent faire l'objet d'un accompagnement par les chercheurs, les corps d'inspection et les formateurs, coordonnés dans le cadre d'une politique de soutien à l'innovation et à l'expérimentation. Il s'imposera d'encourager et de soutenir dans la durée les équipes et établissements « pilotes », en élaborant des modalités d'évaluation collective de leur action.

Annexe 4 : Des contenus de formation enrichis pour tous

Dans cette annexe, nous proposons une analyse qui permet de sortir de l'opposition stérile entre « pas de démocratie sans formation d'élite pour tous » et « formation différenciée pour assurer la réussite de tous ».

UNE POLITIQUE DES SAVOIRS AU COLLEGE REFUSANT LA SEGREGATION

Dès l'entrée au collège, sont aujourd'hui prévues deux voies de formation distinctes : celle dite du collège « proprement dit » et celle des sections d'enseignement général adapté (SEGPA), implantées dans certains collèges ou en établissement régional d'enseignement adapté (EREA), pour des élèves « en difficultés graves et persistantes » à la fin de l'école élémentaire. Ensuite, des formations préprofessionnelles sont destinées à certains collégiens en difficulté au cours de leurs deux ou trois premières années de collège.

Comme l'observe Daniel Bloch, « pour certains, défenseurs du collège unique, leur existence, au vu de l'absence de mixité sociale qui les caractérise – leurs élèves étant essentiellement issus de familles socialement défavorisées – constitue un déni démocratique, alors que, pour d'autres, il s'agit de classes où les élèves cessent d'être stigmatisés en raison de leurs difficultés scolaires – comme ils l'étaient dans les premières années du collège – et qui se voient offrir, dans ces classes préprofessionnelles, une seconde chance dans un cadre davantage bienveillant¹³».

Dans ce débat, les dés sont pipés : pour les premiers, il n'y aurait qu'une seule voie démocratique, celle des savoirs secondaires académiques pour tous ; pour les autres, les formations préprofessionnelles et leur cadre bienveillant ne peuvent concerner que les élèves en difficulté. Il s'agit donc du premier rendez-vous, dès la classe de sixième, où des élèves susceptibles de

13 Daniel Bloch, « Réformer le Collège et réformer l'enseignement professionnel ? Oui, mais de façon cohérente », *Café pédagogique*, 6 mars 2023. <https://www.cafepedagogique.net/2023/03/06/daniel-bloch-reformer-le-college-et-reformer-lenseignement-professionnel-oui-mais-de-facon-coherente/>

rencontrer des difficultés dans le cursus commun sont affectés à une section qui porte le qualificatif de professionnel (le « P » de SEGPA). Ces élèves, au nombre de 30 000 en classe de 3^e prépa-métiers, de 25 000 en SEGPA, de 13 000 en 3^e prépa métier agricole notamment dans les Maisons familiales rurales, de 85 000 se présentant à la série professionnelle du diplôme national du brevet (soit 10% de l'effectif total des 828 000 élèves de 3^e en public et privé, en 2022) sont à 80% issus de milieux sociaux défavorisés.

Pour quelle raison ? Le collège prétendu unique est unique dans son modèle pédagogique et ses contenus d'enseignement historiquement calés sur ceux du lycée général. Mais il sépare ses élèves, en met un nombre non négligeable à l'écart sur critères scolaires et sociaux. La croyance est que ces élèves dévalorisés vont pouvoir rebâtir l'estime d'eux-mêmes, et une motivation suffisante dans les classes prépa-métiers : mais pourquoi faut-il qu'il incombe précisément à des élèves fragiles d'avoir à reconstituer l'estime d'eux-mêmes après que l'école l'a violemment bousculée voire détruite ?

Autre question : la démarche de découverte des métiers et des savoirs professionnels ne pourrait-elle pas être intéressante pour l'ensemble des élèves ? L'attitude bienveillante des enseignants, leur imagination, leur compétence pédagogique aiguisée ne serait-elle pas bénéfique pour tous les élèves, si, en effet, une nouvelle politique des savoirs redonnait sens aux apprentissages proposés aux collégiennes et collégiens ? Ne pourrait-on éviter ainsi de démobiliser et parfois d'humilier, dès la 6^e puis au fil des années, une part non négligeable des élèves de collège et de renforcer ainsi la motivation de tous à l'égard des apprentissages, de la 6^e à la 3^e ?

Ce n'est apparemment pas la perspective envisagée en 2024 par un ministère de l'éducation nationale où la préoccupation majeure est celle de la séparation entre ceux qui « ont le niveau » et ceux qui ne l'ont pas, dès la sixième (voir l'annexe 2 sur la contre-réforme du collège) et du maintien exclusif des savoirs disciplinaires focalisés sur les prétendus fondamentaux dans les enseignements, comme à l'examen du brevet.

Seule une nouvelle politique des savoirs peut permettre de dépasser l'apparente fatalité des écarts de réussite entre élèves de l'enseignement prioritaire et les autres, qui tient à ce que les contenus d'enseignement jusqu'ici imposés sont familiers aux élèves issus de milieux favorisés et le sont beaucoup moins à celles et ceux issus de milieux populaires. Là encore, l'inventivité pédagogique et éducative déployée dans les réseaux d'éducation prioritaire serait également bénéfique aux élèves et enseignants de tous les établissements si l'objectif était de renforcer le sens de ce qu'on enseigne à toutes et à tous.

Une politique des savoirs de ce type récuse les assignations sociales et la hiérarchie entre les savoirs hérités d'une école de la séparation entre les « bons » et les « autres », en difficulté parce que les savoirs enseignés sont amputés d'une bonne part des savoirs indispensables à la compréhension du monde et à l'action nécessaire pour faire face à ses multiples enjeux.

Une telle politique propose à tous la découverte des savoirs dans leur diversité et la construction progressive d'un parcours personnel de formation associant savoirs communs à toute une génération et savoirs choisis en fonction des centres d'intérêt et des projets de chaque élève. Elle conçoit donc aussi la formation professionnelle des personnels d'enseignement et d'éducation du collège en évitant l'enfermement de chacun dans son couloir doublement cloisonné par discipline et par type d'enseignement, et en enrichissant leur culture professionnelle des expériences et connaissances acquises en éducation prioritaire, en SEGPA, et en classes prépa-métiers.

Partie 3 : INVENTER UN COLLEGE LIEU DE DECISIONS AUTONOMES, DANS LE DOUBLE CADRE DE LA NATION ET DU TERRITOIRE

Si l'on garde à l'esprit l'histoire de l'École française depuis son instauration, il est une caractéristique du collège qui s'impose, et qu'on ne voit souvent plus : sa faible inscription dans le tissu de la société locale et des territoires. Alors que l'école primaire, dite aussi « communale », a une fonction sociale forte, avec l'investissement visible de la collectivité communale, le collège a quant à lui émergé sous injonction de l'État planificateur pour accompagner le développement économique des années 1950-60. La poursuite d'études est très vite devenue un objectif populaire chez les parents à cette période. Ce fut l'époque de la « démocratisation » scolaire du secondaire, opérée à marche forcée. Les bâtiments furent édifiés très vite, en fonction de marchés d'État, de façon uniforme sur le territoire national. Le rattachement des collèges à la collectivité départementale, consécutif aux lois de décentralisation des années 1980, n'entraîna pas partout de véritable « prise de possession » des collèges par la collectivité de rattachement, à laquelle il était demandé de financer certaines dépenses, à l'instar des niveaux communal pour le primaire ou régional pour les lycées. Ainsi, le collège est trop souvent perçu par les acteurs communaux ou intercommunaux comme un îlot à part, pas aussi intégré à la vie publique locale que les écoles primaires à celle de la commune.

A la différence des règles d'affectation des enseignants dans les écoles primaires, les enseignants et personnels d'éducation des collèges, fonctionnaires d'État de catégorie A, sont nommés en fonction d'affectations nationales. Ils furent souvent d'origines géographiques très éloignées de leur établissement d'affectation, de même que d'origine sociale décalée, et souvent ignorants des cultures locales. De nombreux témoignages biographiques en attestent. Les autres personnels recrutés localement, relevant des collectivités territoriales, quand ils ne sont pas contractuels sous statut précaire, sont plutôt des personnels fonctionnaires de catégorie B ou C issus le plus souvent de la filière administrative plutôt que de la filière culturelle. Ils se sentent ainsi en décalage avec les personnels enseignants, ce qui ne favorise pas le travail coopératif entre les uns et les autres. La distance est plus grande encore entre, d'une part, les acteurs jeunesse des territoires (éducateurs, animateurs) et les structures au sein desquelles ils interviennent (centres de loisirs, maisons pour tous, maison des adolescents, etc.) et les collèges, d'autre

part. Le manque de connaissance mutuelle, le peu de visibilité pour les collèges des politiques communales en faveur de la jeunesse renforcent les difficultés à coopérer.

Au collège hors-sol ou au collège ghetto, nous proposons de substituer un collège où les objectifs du curriculum national sont mis en œuvre en puisant notamment dans les ressources locales, internes et externes : une véritable autonomie pédagogique et éducative construite par le collectif du collège, coopérant avec d'autres collectifs de collèges et œuvrant en partenariat avec les acteurs locaux, départementaux et régionaux, pour permettre à tous les élèves de faire l'apprentissage du territoire, comme de ses acteurs dans tous les domaines de la vie sociale, démocratique, culturelle, etc.

Faire du collège un centre d'échange de savoirs, intégré à la cité et au territoire

Le caractère hors-sol du collège français, loin d'être un facteur d'égalité, encourage au contraire des assignations sociales et territoriales majeures. Alors qu'en Europe certains pays ont fondé l'identité du collège sur sa continuité avec l'école primaire (en Italie ou en Europe du Nord), ou sa continuité avec les lycées (pays germaniques, Angleterre), le collège français est resté dans une incertitude identitaire dont il faut le sortir. Mieux définir le rôle du collège au sein de son territoire et des communautés qui le composent nous paraît une évolution indispensable.

Faire de la communauté (quartier, commune, ensemble de communes, communauté départementale) un ensemble qui a intérêt à la qualité de son collège et qui met à sa disposition un ensemble de ressources

Il existe en France des collectivités ou communautés de droit public (la commune, le département, la région) qui sont déjà mais pourraient être aussi ou davantage parties prenantes dans les collèges, car ce qu'il advient des collèges et de leurs élèves intéresse toute la population d'un territoire. De ce point de vue, plusieurs orientations sont essentielles.

En premier lieu, il faut que la collectivité principale de rattachement (à l'heure actuelle, le département) s'attache à définir avec les autres collectivités (région, métropole, intercommunalité, commune) les ressources matérielles et intellectuelles de proximité disponibles au service des apprentissages du socle commun visant une culture commune. Par exemple, grâce à des conventions de mise à disposition : ressources en termes de bibliothèques et de centres de documentation généralistes ou spécialisés,

ressources en termes muséaux de divers types, ressources en termes de lieux de culture (historique, française ou étrangère, scientifique et technique, artistique, médias locaux, etc.), ressources en termes d'activités industrielles, agricoles et de services, ressources en termes associatifs, avec bien sûr toutes les précautions requises. Bien entendu aussi les universités ou écoles et instituts de formation des maîtres. Il est possible aussi de généraliser la coopération entre bibliothèque départementale, bibliothèques municipales et centres de documentation et d'information des collèges, de renforcer des dispositifs territoriaux (comme les actions éducatives territoriales de certains conseils départementaux) ou nationaux d'appui aux politiques d'éducation artistique et culturelle, d'éducation aux médias et à l'information mobilisant sur un territoire les acteurs du collège et les acteurs locaux dans le cadre de programmations culturelles transversales incluant les élèves, leurs parents et les personnels des collèges ; d'envisager la possibilité de mutualiser des espaces de culture entre collège et collectivités (bibliothèque scolaire-médiathèque locale, gymnase du collège ouvert hors temps scolaire aux associations locales...).

En second lieu, il est tout aussi important de repérer et associer les ressources disponibles en termes humains : celles représentées par les parents et leurs divers savoirs, par les personnes qui travaillent de diverses façons sur le territoire du collège, dans le domaine éducatif (éducateurs, animateurs), comme dans d'autres qui sont autant de valeur ajoutée à la formation des collégiennes et des collégiens : des chefs d'entreprises aux salariés relevant de toute la variété des métiers, des personnes qui exercent des responsabilités électives dans le cadre institutionnel, associatif, politique ou syndical. Certains des porteurs de ces ressources pourraient en tant que de besoin être recrutés à temps partiel et considérés comme enseignants associés aux équipes du collège.

Faire du collège un acteur de la diffusion de la connaissance et de la réflexion au service des communautés (quartier, commune, ensemble de communes, communauté départementale, région)

Il s'agit aussi de considérer le collège en tant qu'acteur ayant un rôle à jouer au service de la diffusion des connaissances au-delà de son public d'élèves. Plusieurs missions pourraient s'ajouter à ses activités ordinaires, fondées sur les savoirs de ses enseignants et de ses partenaires. Par exemple, animer des débats publics sur des questions de société, en ayant le souci de faire respecter la laïcité, la qualité scientifique ou professionnelle des intervenants et le

pluralisme démocratique. Ou bien participer à la formation continue de la population de son territoire en tenant compte des besoins locaux.

Dans le même sens, le collège peut s'associer à des publications sur divers supports au service de la communauté: radios, télévisions, supports numériques, livres, spectacles. Les partenariats qui existent déjà entre certains collèges et des médias locaux, confiant aux élèves et aux personnels qui les accompagnent la conception et la réalisation de reportages, sont de bons exemples des potentialités offertes par un renforcement des liens entre le collège et les acteurs de son territoire. Dans cette fonction de culture populaire, le collège pourra compter sur l'appui de la collectivité de rattachement.

L'expérimentation de partenariats entre les collèges et les acteurs territoriaux dans toute leur riche diversité mériterait d'être accompagnée par l'État et les collectivités territoriales, comme par la recherche universitaire, dans l'objectif de rompre avec un fonctionnement en silos étanches, nuisible à la formation des élèves comme aux résultats du travail de chacun des acteurs.

Annexe 5 : L'intérêt d'une approche curriculaire

Ce texte de Luisa Lombardi dont nous reprenons des extraits éclaire les fonctions du curriculum dans d'autres pays où il a cours, et insiste sur la cohérence qu'il cherche à établir entre les enseignements proposés et le sens qu'ils ont pour les élèves.

[...]

Quelles sont les fonctions du curriculum ?

Plutôt que de partir d'une définition théorique pour l'appliquer à des réalités, nous cherchons à savoir ce que recouvre le curriculum, d'une part, en observant la forme qu'il prend concrètement dans les États qui l'ont mis en place, et d'autre part, en s'interrogeant sur les buts visés dans cette opération : un curriculum, pour quoi faire ?

Dans les systèmes éducatifs observés, le « curriculum » est consigné dans un texte écrit, d'une longueur variable selon les pays et selon les niveaux scolaires auxquels il se réfère. Par exemple, le curriculum italien relatif à l'école de base (élèves âgés entre 6 et 14 ans) est un texte de 60 pages, tandis que son équivalent anglais (le National Curriculum) en fait 250.

La structuration interne de ces textes diffère selon les systèmes éducatifs. Néanmoins on y retrouve toujours plusieurs rubriques ou chapitres, réunissant les prescriptions relatives essentiellement à trois éléments : les

finalités et les valeurs qui régissent l'enseignement ; les contenus d'enseignement, à savoir l'ensemble des connaissances, des compétences et des attitudes qui doivent être acquis dans les différents domaines du savoir ou disciplines ; les principes et les modalités d'évaluation des acquis scolaires. Dans certains pays (par exemple dans ceux du nord de l'Europe), les curriculums contiennent également des recommandations relatives à d'autres aspects de la scolarité, comme l'environnement dans lequel les élèves travaillent (la classe, la cour...) ou d'autres éléments relevant du « bien-être » des élèves.

Dans tous les cas, il s'agit d'un texte unique, qui fixe le cadre et les règles devant permettre aux équipes pédagogiques de « mettre l'élève en condition d'apprendre » (l'expression est employée dans plusieurs de ces textes). Il s'agit donc d'une « Constitution », si l'on reprend l'expression de Philippe Jonnaert, qui établit les règles fondamentales à suivre par les équipes pédagogiques, et qui s'adresse, souvent, directement aux élèves. Il n'est pas rare de trouver, dans ces textes, la description du « profil de l'élève sortant de la scolarité », à savoir le profil que l'on souhaite – que la société souhaite – que l'élève acquière à la fin de sa scolarité, en termes de valeurs, de connaissances, de compétences, d'attitudes...

[...]

Interroger sur la cohérence de l'enseignement et le sens qu'il revêt pour les élèves

Dans l'ensemble des rubriques qui le composent : les finalités, les contenus d'enseignement, l'évaluation..., l'écriture d'un curriculum invite le réformateur à prendre conscience de son caractère systémique, à savoir que les éléments qui le définissent sont liés les uns aux autres. Ainsi, le réformateur sera alerté sur le fait qu'il n'est pas possible de considérer de manière dissociée des éléments à l'apparence distincts, comme les savoirs scolaires, l'organisation des horaires, les modalités d'évaluation ou encore la formation des enseignants ; que l'on ne peut pas réformer les uns sans qu'il y ait des conséquences sur les autres et sans que cela change les sens culturel et éducatif de l'ensemble.

A titre d'illustration, dans le système français, deux éléments apparemment éloignés, comme la présence d'enseignements optionnels dans l'offre de formation et le système de notation du baccalauréat, ne le sont point. En effet, les études ont montré qu'une bonne partie des lycéens choisissent les enseignements optionnels non pas sur la base de leurs goûts mais plutôt en prenant en compte les différents coefficients de notation attribués à ces enseignements. Si l'on réformait cette particularité des modalités

d'évaluation (les coefficients de notation), cela aurait une conséquence sur l'ensemble du curriculum et notamment sur le sens assumé par ces enseignements aux yeux des élèves (un sens stratégique et non pas relatif aux contenus).

La prise de conscience du caractère systémique du curriculum encourage par ailleurs le réformateur à interroger la cohérence de l'ensemble. En remettant à plat les différentes composantes du curriculum, les contradictions internes aux systèmes d'enseignement peuvent émerger de manière plus évidente. Ces systèmes apparaissent davantage comme des «accidents historiques» (Shane et Longstreet) que comme des constructions harmonieuses qui seraient conçues à un moment de l'histoire par un architecte consciencieux. On le sait, les différents niveaux d'enseignements, les filières, les différentes disciplines scolaires, leurs contenus, leurs modalités d'évaluation... représentent autant d'éléments qui sont apparus à des époques différentes de l'histoire et ont été conçus avec des fonctions différentes et pour des publics différents. Ils constituent un agrégat d'éléments qui sont interconnectés comme dans un système, mais qui fonctionnent en bonne partie par inertie et dont cohérence d'ensemble, et le sens pour les élèves, peuvent avoir besoin d'être rétablis.

A titre d'illustration, une réflexion sur la cohérence et sur le sens du curriculum a été menée en Écosse lors de l'élaboration du Curriculum for Excellence, un texte fixant le cadre pour l'ensemble de la scolarité, de l'âge de 5 ans à l'âge de 18. Conçu entre 2002 et 2010 et mise en œuvre depuis, le Curriculum for Excellence a été élaboré en suivant plusieurs étapes. Il s'est agi en première instance d'établir un cahier de charge adressé aux concepteurs du curriculum. On y a explicité les principes qui devaient soutenir le nouveau curriculum, par exemple comme la « pertinence », à savoir le fait que les contenus proposés aux élèves devaient « faire sens » à leurs yeux. Il s'est traité ensuite de définir le profil de l'élève sortant du système scolaire (18 ans), en termes de connaissances, compétences et attitudes. Ce profil regroupe quatre « *capabilities* » ou caractéristiques : être un élève en réussite (*Successful Learner*) ; être un individu confiant (*Confident Individual*) ; être un citoyen responsable (*Responsible Citizen*) ; être un acteur pour le collectif (*Effective Contributor*). Un tel profil représente ainsi l'objectif à atteindre par tous les élèves, il est le centre gravitationnel de l'enseignement. Par conséquent, toutes les composantes de l'enseignement (contenus disciplinaires, modalités d'évaluation, formation des professeurs, entre autres) ont été conçues par rapport à ce profil ; aussi, elles ont été réformées en même temps afin de constituer un tout cohérent.

Source : « Pourquoi la notion de curriculum et l'approche curriculaire permettent de bâtir et de partager une politique éducative », article paru sur le blog du CICUR, <https://curriculum.hypotheses.org/3491>

Partie 4 : INVENTER UN COLLEGE LIEU D'APPRENTISSAGE ET D'EXERCICE DE LA DEMOCRATIE

Le discours officiel sur « l'école de la République » source d'égalité des chances et de promotion sociale est contredit par plusieurs réalités qu'il est impossible d'ignorer. Tout d'abord, la démocratisation scolaire de l'enseignement secondaire, portée par le collège unique, a été menée sans réviser le logiciel élitiste qui pilotait les destinées des élèves avant la massification. Faute de répartir également les ressources disponibles, cette politique n'a pas empêché la constitution de ghettos scolaires au cœur de zones sociales, urbaines ou rurales, défavorisées. Or, sans mixité sociale, dès l'École, la démocratie est non seulement faussée, mais en danger, comme les émeutes de la jeunesse des ghettos nous le rappellent régulièrement. Ensuite, en accord avec la devise républicaine, les établissements scolaires devraient être, dans leur fonctionnement, des écoles de la démocratie. Est-ce le cas au collège aujourd'hui ?

Eradiquer les ghettos scolaires qui sont une injure à la démocratie

Respecter la mixité sociale doit être une condition *sine qua non* au sein de l'Éducation nationale, pour tous les établissements publics et privés sous contrat. Les collèges trop socialement homogènes doivent s'ouvrir à la diversité des publics scolaires et à leur éducation commune dans les mêmes classes. Cette obligation suppose une révision de la carte scolaire, à l'instar de ce qui a été amorcé en 2016 dans certains territoires et qui a abouti à des résultats encourageants. Chaque collège doit s'attacher à garantir la mixité sociale dans la composition des classes, en évitant les niches d'entre-soi qui n'empêchent pas d'afficher une mixité sur le papier, dans les données statistiques, ne correspondant pas aux situations de fait, les formations dispensées aux élèves étant en réalité différentes et nettement séparées. Une telle ségrégation au sein du collège unique tourne le dos à sa philosophie inclusive.

L'objectif démocratique impose aussi d'enrichir la formation des personnels exerçant en collège des apports de la sociologie, notamment en matière culturelle : si la mission de l'école est culturelle, la culture scolaire ne saurait se réduire à une culture savante imposée. Elle est d'abord un partage qui oblige à sortir de soi, approfondissant l'intelligence plus que la mémorisation, la curiosité et la pensée critique plus que l'acceptation, la coopération plus que le classement et la discrimination. La culture scolaire pose ainsi les

fondations de la culture du citoyen et de la citoyenne d'un État démocratique.

Inventer dans chaque collège un fonctionnement et un apprentissage de la démocratie vécu par les élèves

Il a fallu attendre juillet 2000 pour que le droit soit désormais considéré comme régulateur de la vie des établissements scolaires et notamment introduit comme principe de leur règlement intérieur, jusqu'ici conforme à un droit coutumier variable. Combien de temps faudra-t-il attendre encore l'avènement sans réticence de la démocratie au collège ? Certes on a progressé dans ce domaine essentiel de la formation des futures citoyennes et citoyens avec l'élection des délégués de classe et d'éco-délégués. Mais on peut s'étonner que le conseil de vie collégienne puisse être composé de collégiens élus ou désignés, au choix de l'établissement, comme si la désignation par les adultes de l'établissement des représentants des collégiennes et collégiens était compatible avec l'expérience démocratique. Et une fois le conseil constitué, il faut se demander quelle place lui est effectivement reconnue pour se réunir, débattre, préparer les conseils d'administration, proposer des transformations de la vie collégienne et être associé régulièrement à leur mise en œuvre et à leur évaluation.

Les possibilités ne manquent pas pourtant pour mettre en œuvre un nouveau type de fonctionnement qui prépare les élèves à tous les aspects de la vie démocratique.

Voici des axes d'actions à envisager dans le domaine de la « vie scolaire » : remplacer les formules rebutantes de style « règlement intérieur » par l'élaboration collective de « constitutions » de chaque collège traitant de l'ensemble des missions de celui-ci ; éviter l'accaparement des fonctions électives et de délégation par un petit nombre d'élèves en multipliant les rôles (dans les domaines de la documentation, de l'administration, de l'intendance, etc.) tout en les faisant tourner et en accompagnant les élèves dans la maîtrise de ces fonctions diverses (inspiration de la pédagogie Freinet).

Dans le domaine du pilotage général du fonctionnement du collège, plusieurs pistes sont envisageables : veiller à ce que les diverses fonctions de direction (des équipes techniques, de l'établissement lui-même, de ses conseils, des rapports avec les hiérarchies) soient partagées à tour de rôle avec des élèves, grâce à la constitution possible, pour des temps limités, de « gouvernements d'élèves » ; instaurer une évaluation et des moments de réflexion sur les

fonctionnements collectifs : heure de vie de classe à pratiquer régulièrement et à faire évaluer ; contribution effective des conseils de vie collégienne à la prise en compte des points de vues et initiatives des élèves, en particulier sur les questions débattues au Conseil d'administration, à l'ordre du jour duquel ils auront part ; « journée d'évaluation de la démocratie » dans l'établissement ; favoriser de manière continue les coopérations entre élèves et groupes d'élèves, entre élèves et personnels, entre élèves, parents et personnels, et avec tous les partenaires locaux du collège, dans le cadre des enseignements comme dans celui plus large de la vie du collège dans son territoire ; associer familles et responsables territoriaux à ce travail démocratique, tout en faisant en sorte que l'établissement garde la main ; développer et approfondir le dialogue continu avec toutes les familles pour réduire les tensions nuisibles à la qualité de la relation éducative, ce qui suppose que cette dimension soit prise en compte dans la professionnalisation de tous les personnels travaillant au collège.

Pour assurer la transparence sur ce fonctionnement démocratiques et en assurer la promotion effective dans le curriculum scolaire, d'autres pistes méritent d'être expérimentées : donner aux personnels, à leurs équipes, des responsabilités et pouvoirs de décision partagés avec le chef d'établissement (auto-saisine du conseil pédagogique, du comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE), notation des élèves, expérimentation d'une équipe de direction autour du chef d'établissement associant des personnels élus par leurs pairs pour une durée limitée...); nommer dans chaque collège un référent « démocratie et droit », ayant une formation en droit public du niveau de la licence, ainsi qu'un congrès de la vie démocratique du collège réunissant les conseils existants, dont les résolutions devraient être mise en œuvre et leur réalisation évaluée chaque année ; inciter et former les collégiens à s'engager dans la vie sociale et civique du territoire (bénévolat associatif, conseils de jeunes, etc.) et tenir compte, dans l'évaluation de leurs acquis, de la part effective de cet engagement dans leur curriculum ; tenir dans chaque collège un livre de bord sur la fréquence, les contenus, la prise en compte dans les évaluations, des enseignements touchant aux valeurs démocratiques et à la citoyenneté et leur « prise » sur les élèves.

Ne serait-il pas temps de mettre en œuvre effectivement ce que proposait Paul Langevin en 1946 : « *L'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et, singulièrement, de la vie démocratique. Ainsi se dégage la notion de*

groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, non par les cours et les discours, mais par la vie et l'expérience, les vertus civiques fondamentales¹⁴ » ?

Le collège, pièce maîtresse d'une nouvelles politique éducative, fondée sur un curriculum démocratique

A partir de finalités et d'objectifs définis nationalement, chaque collègue proposera à ses élèves un curriculum qui sera en partie élaboré localement. Libéré des hiérarchies indues et des cloisonnements disciplinaires contestables, visant pour les élèves, au-dessus des oppositions vaines entre connaissances et compétences, l'acquisition d'une culture les mettant en position de réfléchir et de répondre aux grands défis du siècle, à commencer par ceux qui concernent les savoirs et leurs liens avec l'action et l'éthique. A toutes les échelles, il s'agit de construire du commun, au plus près des activités et de l'expérience des différents acteurs, de cultiver chez les élèves la compréhension du monde contemporain et leur capacité d'action au sein du collège et de la cité, de promouvoir chez eux un nouvel universalisme ouvert sur la diversité du monde réel.

Cette invention du collège français du XXI^e siècle sera tout sauf un repliement sur la seule question du collège. Ce sera d'abord l'occasion de repenser l'amont du collège : la nouvelle politique des savoirs a vocation à s'affirmer dès l'enseignement maternel et élémentaire en luttant efficacement dès le début de l'expérience scolaire contre toutes les inégalités qui s'y créent. Elle devra surtout conduire à repenser l'aval, et tout particulièrement à poser la question des lycées dont le cloisonnement d'hier et d'aujourd'hui pourrait être remis en cause. La réflexion sur le lycée unique prendra essor et pourra se défendre et s'illustrer à partir du moment où le collège ne sera plus un petit lycée général.

Annexe 6 : Lettre ouverte sur le collège, adressée par le Collectif d'interpellation du curriculum (CICUR) à M. le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, le 1er décembre 2023

Ce texte a précédé les annonces majoritairement rejetées de G. Attal sur la réforme du collège du 5 décembre 2023. Il énonce brièvement les priorités que

¹⁴ Ministère de l'éducation nationale, **La réforme de l'enseignement**, projet soumis à M. le ministre de l'éducation nationale par la commission ministérielle d'étude, chapitre VI, 1946.

ses auteurs et signataires pensent essentielles à poursuivre, à contre-courant des directives présidentielles et ministérielles du moment.

Inventer enfin le collège de la culture commune !

Monsieur le ministre,

Porter haut et fort devant l'opinion publique la question du collège et des savoirs maîtrisés par les collégiennes et collégiens peut avoir l'apparence d'une ouverture politique pertinente, empreinte même d'un certain courage. Mais laisser entendre que cette question puisse être tranchée de manière expéditive avec les recommandations d'une mission flash de huit semaines, suivies de décisions mises en œuvre dès la rentrée 2024, montre une étonnante présomption.

En effet, sans attendre les résultats de la mission « Exigence des savoirs », vous avez déjà formulé vos préconisations en exploitant la nostalgie pour une époque révolue. Vous puisez ainsi dans le catalogue de vieilles recettes qui ont fait la preuve de leur inefficacité, voire de leur nocivité, qui les ont fait abandonner lorsqu'elles avaient cours.

Vous évoquez ainsi le retour au découpage des apprentissages par année en lieu et place des cycles dont la mise en œuvre pédagogique est restée bien souvent lettre morte. Selon vous, les acquisitions des élèves devraient suivre au coup de sifflet le planning trimestriel décidé au ministère ! Et que ceux qui ne suivent pas quittent le collège et aillent en apprentissage... Drôle de conception de l'inclusion ! Vous évoquez l'idée de *manuels scolaires uniques*, fantasme technocratique combattu en son temps par Jules Ferry qui voyait au contraire dans le pluralisme éditorial un facteur d'émulation et de progrès. Il est facile d'accuser les professeurs de ne plus savoir faire leur métier, plus difficile de faire croire que c'est le ministre qui va leur dicter ce qu'ils doivent faire. Drôle de manière de revaloriser le métier ! Vous évoquez la mise en place des *groupes de niveau* plutôt que le maintien de classes hétérogènes. Ce n'est ni plus ni moins qu'un retour en arrière à la distinction établie dans les collèges jésuites d'Ancien Régime entre les *optimi*, *dubii* et *inepti*, les premiers étant considérés comme dignes de la scolarité, les derniers comme indignes, distinction qui s'est maintenue jusqu'à la réforme du collège unique en 1975, 2 avec l'ancienne différenciation entre les classes de type 1 (destinant au lycée général), de type 2 (destinant à l'enseignement professionnel) et de type 3 (destinant à l'apprentissage). La République méritocratique considérerait que, dès 13-14 ans, le sort des individus dans la hiérarchie sociale serait joué ! On ne s'étonnera pas que cette perspective de « modularisation du collège » plaise à tous les partisans d'un séparatisme anticipé des élèves bien avant l'âge de la fin de la scolarité obligatoire ! Vous

dites aussi vouloir lever « *le tabou du redoublement* », comme d'autres parlent de réinstaurer un *examen d'entrée en sixième*.

Jamais vous n'abordez les points importants, comme l'injustice d'un collège qui n'offre de fait pas le même menu à tous, l'inadaptation d'un collège qui propose des savoirs trop souvent étanches aux préoccupations des élèves face au désordre du monde, la violence ségrégative d'un collège qui décourage tant d'élèves par la menace d'un jugement négatif à son issue – 36,7% d'entre eux vont en voie professionnelle sans l'avoir nécessairement choisi, enfin la carence d'un collège qui forme si mal ses élèves à la démocratie que la jeunesse joue une part préoccupante, et inconnue ailleurs, dans les grands embrasements populaires d'aujourd'hui.

Vos services ne vous ont peut-être pas indiqué que, quand le collège dit « unique » a été mis en place il y a un demi-siècle, alors que le ministre René Haby préconisait de revoir en profondeur l'organisation des enseignements, les contenus et la culture à enseigner, le mode de vie scolaire et l'orientation des élèves, la mise en œuvre effective de la réforme n'a abouti dans les années suivantes qu'à des aménagements insuffisants. Ni l'identité professionnelle et la formation des enseignants chargés d'exercer au collège, ni la fonction qui devait ou non être celle de l'État à ce niveau n'ont été vraiment transformées.

Il ne s'agit de rien moins que d'inventer le collège, lui qui a souffert d'une incapacité collective à s'affranchir des modèles éducatifs des siècles passés. Il s'agit de redéfinir sa place dans le système scolaire, de revoir la culture qu'il diffuse, de tisser différemment ses relations avec la cité et son environnement et de lui faire assumer une vraie fonction d'apprentissage et d'exercice de la démocratie.

Les finalités du collège. Sont-elles de permettre aux élèves l'accès à une culture qui soit commune à tous ? Si c'est le cas, comment la définir pour qu'elle soit à la fois émancipatrice pour chacun et acceptée par tous comme bien commun ? L'immense tâche de nourrir et d'animer un débat public sur les finalités de l'éducation est plus que jamais d'actualité. Nous pensons que deux années d'un débat, indépendant du pouvoir exécutif, devraient y être consacrées à l'instar de ce qui a eu lieu dans plusieurs pays européens. L'élaboration d'un texte de valeur supra-législative sur les finalités de l'École, de la maternelle au baccalauréat, serait un levier puissant, gage de consensus et de stabilité.

La politique des savoirs. Ce qu'enseigne le collège aujourd'hui n'est cohérent ni pour les élèves ni pour les enseignants. Les élèves sont tiraillés entre une dizaine de disciplines qui ne se rencontrent pas et qui ne font pas

sens pour eux. Les enseignants sont écartelés entre 36 injonctions contradictoires, entre transmission de connaissances ou de compétences, 3 socle commun ou programmes et textes à objectif éducatif (environnement, citoyenneté, etc.). Ils n'ont plus de boussole commune.

Dans l'immédiat la réflexion sur les savoirs devrait être la grande affaire dont chaque collègue devrait pouvoir se saisir, pour chercher comment participer aux grandes évolutions en cours. N'est-il pas temps de mettre fin à l'hyper-valorisation des savoirs « abstraits », décontextualisés ? De valoriser les savoirs « manuels », techniques, artistiques, domestiques ? De faire une place aux savoirs que les élèves côtoient dans leur environnement personnel (sociaux, marchands, médiatiques, juvéniles, citoyens, entrepreneuriaux...), plus généralement les savoirs de vie ? De faire de l'explicitation de tous les liens pertinents entre les diverses disciplines une aide systématique à la construction du sens des savoirs ? De mettre au centre des préoccupations pédagogiques la réflexion critique sur les savoirs, en distinguant les différents régimes de vérité à l'œuvre, dans chaque discipline, comme dans le monde de l'information ? De revoir la place du vivant et le rapport humanité/nature trop souvent présenté sur le mode de la domination ? De remettre en cause les savoirs qui relèvent d'entre-soi (social, généré, culturel ou national) en les ouvrant aux cultures du monde ?

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation. S'il s'agit d'accueillir tous les élèves de façon à ce qu'ils apprennent effectivement et sereinement, les modalités d'enseignement et d'évaluation devraient être entièrement revues. Il s'agirait de mettre fin aux « contrôles » permanents, créateurs de plus de stress que de savoirs durables, ainsi qu'à tout calcul de moyennes dépourvues de signification sur les acquis réels de chaque élève. Un déficit d'apprentissage dans un domaine ne doit pas pouvoir être compensé par des acquisitions dans d'autres, à moins de considérer que certaines matières peuvent être tout bonnement ignorées. Le choix d'une évaluation formative, valorisant les acquis réels de chaque élève plutôt que sanctionnant ses lacunes, ferait l'objet d'une formation des enseignants et d'une sensibilisation des parents et des élèves à ces nouvelles modalités d'évaluation. Les modalités de travail par projet, par enquête, ou encore collectif, permettraient de mettre en place d'autres façons d'enseigner et de développer l'évaluation ou l'auto-évaluation par les élèves de leur degré d'appropriation des savoirs et de maîtrise des compétences. Le brevet, dont l'obtention serait déterminée par l'atteinte de chacun des piliers d'un socle commun révisé, prendrait pour les élèves et leur famille une signification explicite et anticiperait une nouvelle modalité de certification en rupture avec la culture de l'examen final.

La structuration des études. Le collège ainsi redessiné, prônant une culture commune, ne pourrait pas conserver le couperet scolaire et social de fin de troisième qui sépare les « bons », promis au lycée général ou technologique et ceux qui vont, plus souvent par défaut que par vocation, au lycée professionnel, de façon souvent irréversible. Dans la perspective de la prolongation effective de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, il faut supprimer l'orientation imposée en fin de troisième. Tous les lycées devraient faire partager à tous les lycéens une culture commune, de manière à ce que rien de définitif ne fige l'orientation des élèves avant qu'ils puissent expérimenter leurs vrais points forts et désirs. Ce changement est révolutionnaire : il signifiera aux yeux des jeunes que la République cesse d'envoyer autoritairement plus d'un tiers de ses enfants dans des 4 formations professionnelles épanouissantes pour certains mais vécues hélas par d'autres comme des voies de relégation. Dans cette perspective, on pourrait poser l'objectif d'un authentique lycée polyvalent dépassant la séparation actuelle entre les voies générales, technologiques et professionnelles.

L'inscription du collège dans son territoire. Le collège français, édifié par l'État à marches forcées il y a 50 ans, tourne trop souvent le dos à son territoire et à ses ressources. Le rattachement au département n'a pas vraiment fait sens. Il faut que le collège s'appuie très largement sur les ressources matérielles et humaines de son territoire par divers régimes de conventions (bibliothèques, musées, centres de cultures scientifique, administrations publiques, entreprises, associations agréées, etc.). Il devra être perçu par les habitants comme un lieu de connaissance et de réflexion publique.

La désignation du collège comme le lieu de l'apprentissage et de l'exercice de la démocratie. Il devra d'abord être un lieu d'exercice des droits et de la justice, dans le tissu scolaire local aussi bien qu'en interne. Mais surtout tous les fonctionnements ouvrant des pratiques démocratiques aux collégiens (l'élaboration des règles, la réflexion sur les fonctionnements collectifs, sur leurs apprentissages, la coopération avec divers partenaires, la participation au gouvernement du collège, les débats sur les grandes questions de société, la valorisation des engagements dans la cité, etc.) seront développés pour rendre la démocratie sensible à tous les élèves.

L'invention d'un collège de la culture commune passe par cette révolution curriculaire.

En ne permettant pas au collège d'évoluer dans le bon sens, vous portez, Monsieur le Ministre, de lourdes responsabilités sur l'accroissement des inégalités scolaires à venir, qui engendreront inévitablement une

détérioration de la situation, pour le plus grand profit de toutes les forces politiques anti-démocratiques, tout autant que des frustrations dangereuses dans la jeunesse. C'est pourquoi nous affirmons ici la nécessité d'un collège de la culture vraiment commune, redéfini dans ses finalités, et par conséquent ses contenus d'enseignement et modes de fonctionnement, visant non à sélectionner mais à élever tous les jeunes de notre pays au niveau qu'exige leur confrontation aux problèmes du monde contemporain.

Parmi les signataires de cette Lettre ouverte au 11 décembre 2023 : Philippe Champy, Sihame Chkair, Jean-Paul Delahaye, Roger-François Gauthier, Michèle Haby, Régis Malet, Lucie Mougenot, Denis Paget, Patrick Rayou, André D. Robert, Mariem Siala, Jean-Pierre Véran.

Source : Sur le blog du CICUR : <https://curriculum.hypotheses.org> et sur le *Café pédagogique* [CICUR : Inventer enfin le collège de la culture commune ! \(cafepedagogique.net\)](https://cafepedagogique.net).

Repères chronologiques sur l'évolution de la scolarisation au niveau collège en France

1881 Instauration sous le ministère Ferry d'un concours de recrutement de « professeurs des classes élémentaires des lycées » (classes existantes depuis Napoléon 1^{er} où l'on enseignait le latin dès l'origine de la scolarité). Jules Ferry y supprime le latin mais maintient le caractère distinctif de ces classes réservées à une minorité.

Rappel sur la scolarisation au XIX^e siècle Il existe deux ordres séparés : l'**ordre primaire** gratuit qui peut éventuellement se prolonger au-delà de l'âge d'obligation (12 ans) par l'Enseignement Primaire Supérieur (qui a été appelé par des historiens « collèges du peuple » sans avoir jamais reçu officiellement l'appellation de « collège ») et l'**ordre secondaire** qui peut commencer en lycée dès la classe dite de 11^e et se poursuivre « naturellement » en 6^e et classes suivantes sans rupture. C'est pourquoi ces petites classes sont appelées « petits lycées ». A cette époque, le lycée, tout en étant public, est payant et donc réservé aux familles pouvant assumer ce coût. Un concours des bourses permet à une minorité d'élèves issus du primaire d'accéder en 6^e de lycée (appelés « exceptions consolantes » par Ferdinand Buisson)

1918 (novembre) Manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle, partisans de l'Ecole unique (c'est-à-dire d'un rapprochement des deux ordres d'enseignement).

1920-1930 Débats publics acharnés sur l'Ecole unique.

1924 et suivantes Le Cartel des Gauches institue une officielle Commission de l'Ecole unique et, supprimant le concours de recrutement des professeurs de classes élémentaires des lycées, unifie (1926) les programmes entre l'école primaire et les petits lycées (qui subsistent).

1930 A partir de 1929, le caractère payant des classes de lycée public est supprimé, d'abord en 6^e, l'année suivante en 5^e. Le 11 avril 1933 : gratuité totale de l'enseignement secondaire (sauf classes élémentaires qui subsistent et restent payantes). Premier accroissement de la demande sociale de scolarisation secondaire (selon l'historien Antoine Prost).

1936 Le ministre du Front Populaire Jean Zay porte la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans.

1937 Projet de réforme démocratique de l'enseignement, avec tronc commun concernant la scolarité obligatoire ; expérience des classes d'orientation (6^e et 5^e) caractérisées par une pédagogie nouvelle adaptée. Substitution de la notion de degrés d'enseignement (progressifs) à celle d'ordres (séparés).

1940-1944 (Régime de l'Etat français de Pétain). 15 août 1941 : transformation des EPS en « collèges modernes » (dans une visée non démocratique, mais idéologique, de réduction de « l'esprit du primaire » ; ce fait est considéré par l'historien Antoine Prost comme un exemple de « ruse de l'histoire » ayant entraîné le contraire de l'effet souhaité par le pouvoir, car ayant abouti à un nouvel accroissement de la fréquentation d'établissements secondaires correspondant à une « école moyenne » entre l'école primaire et le lycée.

1944-1947 Plan de réforme démocratique de l'enseignement dit Langevin-Wallon, jamais appliqué, mais longtemps mobilisateur pour les progressistes et réformateurs (scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans ; tronc commun jusqu'à 15 ans avec options en 4^e; différenciation entre 3 voies à partir de 15 ans).

1945 Suppression officielle des classes élémentaires des lycées (elles subsisteront néanmoins, sur leur lancée, jusqu'en 1965).

1945-1953 : Expériences des « classes nouvelles » en premier cycle, fondées sur une pédagogie nouvelle, des professeurs rénovateurs volontaires, des effectifs limités à 25, une ouverture sur la vie et l'environnement, l'implication des élèves dans la gestion de la vie scolaire.

1947 : institution du BEPC

Années 1950 : explosion scolaire, explosion de la demande sociale d'enseignement secondaire (d'abord 6e-3e). Le nombre d'enfants fréquentant le 1^{er} cycle du secondaire double dans la décennie 50, ce qui veut dire que, sans réussir aucune réforme d'ampleur, la IV^e République a tant bien que mal mis des enseignants devant des élèves dans ce cycle (avait été institué le BEPC le 20 octobre 1947)

1959 De Gaulle au pouvoir, décrets Berthoin (= réforme Berthoin). Prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (loi toujours en vigueur aujourd'hui) ; instauration d'un premier cycle (d'Observation) 6-5^e pour tous (réparti dans différents types d'établissements : écoles primaires, collèges (au sens ancien équivalent de lycée, à caractère communal), lycées, collèges d'enseignement technique CET, + création de CEG Collèges d'Enseignement Général (généralement en remplacement des Cours Complémentaires CC primaires déjà existants, implantés dans des écoles primaires, et où l'enseignement est assuré par des instituteurs, ou désormais aussi par des professeurs bivalents, PCEG). Système incluant une orientation en fin de 5^e, liée à la mise en place d'un Conseil d'orientation. 5 voies 'possibles' : enseignement terminal « avec le concours des professions », enseignement technique court, enseignement technique long, enseignement général court, enseignement général long.

1963 (3 août) L'idée de passerelle entre établissements pour entrer en 4^e n'ayant pas fonctionné, instauration par la réforme dite Fouchet-Capelle des CES, Collèges d'enseignement secondaire, correspondant à un premier cycle complet de la 6^e à la 3^e pour tous en principe, mais dans des filières ou voies séparées (internes au collège).

Report en principe à la fin de la 3^e du palier d'orientation (sauf dérogations à ce principe, autorisées en fin de 5^e notamment).

Instauration d'une carte scolaire du premier cycle : tout enfant doit trouver un CES de proximité pour l'accueillir. Slogan gaulliste d'un CES par jour (de fait construction de presque 2000 établissements nouveaux sur le territoire en une dizaine d'années)

1969 Création du corps des PEGC, professeurs bivalents de collège, qui enseignent aux côtés de professeurs certifiés et, éventuellement, agrégés, dans les CES. Différences et oppositions syndicales concernant ces corps.

1972 (10 mars) Création des classes de CPPN et de CPA (à l'initiative de René Haby, alors directeur au MEN)

1975 (février) Propositions complètes pour le collège unique, version initiale, récusée par un front d'opposition (gauche et droite) cf. Biblio

1975 (11 juillet) : Loi instituant le « Collège unique » (loi portant le nom du ministre Haby, réduite à un petit nombre d'articles, par rapport à février) et instituant par principe la suppression des filières dans le premier cycle du second degré.

1975-1980 Décrets d'application de la loi Haby. 1976 : mixité obligatoire des sexes là où elle n'existe pas déjà. 1980 : rapport IG montrant que le principe de la non-filiarisation du collège unique n'est pas appliqué.

1981 (1^{er} juillet) Création des ZEP. Pour combattre l'inégalité « donner le plus à ceux qui ont le moins », organiser les études autour de la notion de projet.

1983 Rapport Legrand sur le collège (*Pour un collège démocratique*). Echec de la réforme Legrand qui prévoyait une pédagogie centrée sur le Projet, une rupture avec la notion de classe au bénéfice de regroupements d'ensembles plus vastes (104 élèves) censés permettre des groupes de niveau à géométrie variable et – autre innovation – des professeurs tuteurs référents. La réforme ayant été récusée, mise en place a minima de la « rénovation des collèges », plus d'autonomie pour les établissements, suivi individualisé des élèves, allègement du nombre d'heures de cours disciplinaires au bénéfice d'arts, sport, techno ; études surveillées.

1984 et suivantes Rénovation maintenue mais inflexion par les mesures Chevènement pour le collège. Rétablissement du brevet des collèges (19 novembre 1984). Nouveaux programmes, introduction de la technologie. Aide au travail personnel des collégiens par rétablissement d'études dirigées (25 février 1986).

1985 Les collèges, comme les lycées, deviennent EPLE (établissement public local d'enseignement). Dans le cadre des lois de décentralisation (1985), les collèges passent sous la responsabilité des départements.

1986 Suppression officielle du corps des PEGC (ministère Monory).

1989 et suivantes (loi de réforme Jospin) Relance de la pédagogie de Projet et du contrat. Mise en place d'un CNP. Structuration de la scolarité en cycles. Palier d'orientation en fin de 5^e définitivement supprimé, ainsi que classes de CPPN et CPA (1990). Création de 3^e d'insertion (1992).

1993-1997 (ministère Bayrou) Par loi du 13 juillet 1995, désormais 3 cycles au lieu de 2 au collège : observation (6^e), approfondissement (5^e, 4^e), orientation (3^e). Mise en place de collèges expérimentaux. Marges d'initiatives autorisées pour les établissements : disciplines dotées d'un minimum et d'un maximum horaires (décret du 29 mai 1996). Dans ce décret, mention de la notion de « culture commune ». Thème d'un collège « nouveau » commun à tous mais intégrant des « parcours diversifiés ».

1997-2000 (ministère Allègre-Royal) Remise du rapport *Quel collège pour l'an 2000 ?* à Ségolène Royal le 18 mai 1999 (cf. repères bibliographiques). Notion forte de « socle commun de connaissances et de compétences », « socle commun d'une génération ».

1999 (25 mai) Mesures retenues : articulation CM2-6^e renforcée ; heures de soutien par groupes. Livret de compétences (censé remplacer le bulletin trimestriel). Initiative des Travaux croisés (interdisciplinaires sur projets) en 4^e, d'Enquêtes, Créations, Expériences en 3^e. Maintien des études dirigées ; professeur coordinateur (inspiration tutorat), conseil pédagogique chargé de l'animation pédagogique en lien avec le principal. SEGPA mieux intégrés. Attention accrue aux élèves en situation de handicap.

2000-2002 (ministère Lang) Janvier 2002 : maintien des structures du collège unique, dotation globale horaire augmentée pour organiser des réponses adaptées aux besoins des élèves en difficultés. En 5^e et 4^e, Itinéraires de Découverte : réalisation de projets en interdisciplinarité. En 3^e, 4 h d'enseignement en options. Introduction du B2i et brevet qualifié de brevet d'études fondamentales. Diversification à l'intérieur d'un collège unique : « cahier des exigences » pour définir ce que les collégiens doivent impérativement savoir au terme de leurs études, préfigurant le « socle commun »

2003-2004 (commission et propositions Thélot) Affirmation forte de la notion de « socle commun », en lien avec un Haut Conseil chargé d'y réfléchir ; réaffirmation de l'importance de la notion de Projet au collèges.

2005 (loi d'orientation et de programme Fillon). PPRE (articles 16 et 17) mesures d'aide pédagogique aux élèves en difficultés d'acquisition du socle. Volant de 3 h de programme personnalisé par semaine et par groupe dans les collèges. Groupes restreints d'élèves en difficultés, liés à un « contrat de réussite éducative »

Après 2005 Tendance à la mise à l'écart du « socle commun ».

2012-2015 (ministère Peillon). Loi de refondation en 2013. « Contenus au centre de la refondation » ; création d'un Conseil supérieur des programmes (CSP) : « la conception et les composantes du socle commun ... seront réexaminées par le CSP, afin qu'il devienne le principe organisateur de l'enseignement obligatoire dont l'acquisition doit être garantie à tous ». Création d'un Conseil national de l'évaluation. Relance de l'Education Morale et Civique (EMC) sur la base d'un modèle délibératif.

2015 et suivantes (ministère Vallaud-Belkacem). Nouvelle réforme du collège. Malgré la forte opposition syndicale : création d'EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) autour de 8 thèmes nationaux, à partir de la 5^e; temps d'accompagnement personnalisé (sur décision des enseignants sur leur temps disciplinaire) ; classes européennes et bilingues supprimées au profit de la 2^e langue vivante pour tous dès la 5^e ; renouvellement complet des programmes (les derniers, datant de 2008, ne devant pas être poursuivis même dans une scolarité commencée). Création de 4000 équivalents temps plein en vue de la réforme. Mais réforme peu appliquée dans les collèges, faute de soutien de la majorité des enseignants. La réforme se dissout peu à peu, notamment dans le cadre de l'élection à la présidence d'Emmanuel Macron et sous le ministère Blanquer (2017-2022).

2019 et suivantes (ministère et loi Blanquer, puis valse des ministres, dont Attal) Collège : affirmation de la doctrine des « fondamentaux » au détriment de l'interdisciplinarité, de la pédagogie de projet et de la référence au socle commun. Dans ce cadre, Nouvelle 6^e renforcée (2023). Evaluation des acquis des élèves en fin de 6^e. Dispositif « devoirs faits ». Brevet rétabli comme examen d'orientation en fin de 3^e. « Choc des savoirs »(décembre 2023). Objectifs 2025 : « socle commun » réorganisé autour de compétences disciplinaires, de compétences psycho-sociales et de repères de culture générale (c'est-à-dire changement profond de son sens initial).

Repères bibliographiques sur le collège en France

Juste trois questions :

- Il a été souvent question du rapport Joutard : on le saute ?
- Je me souviens d'un rapport Bouchez, qui était plein de choses ; mais peut-être ces rapports n'intéressent-ils que les spécialistes ???
- Je propose car c'est la seule étude contemporaine là-dessus le travail que j'avais fait avec une doctorante d'AVZ dans le cadre de Knowledge Policy...

Avant 1975

Capelle, Jean. *L'école de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966.

Ecrit par un acteur majeur de la réforme Fouchet de 1963, analyse ce qui demeure en chantier dans la perspective de sa vision d'une école démocratique.

Cros, Louis. *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961.

Prend acte de l'explosion de la demande exponentielle de scolarisation secondaire et en analyse les conséquences.

Prost, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

Ouvrage ancien mais qui reste essentiel pour une mise en perspective dans l'histoire longue des évolutions qui conduisent au collège dans sa forme contemporaine.

Autour de 1975

Haby, René. *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*, MEN, février 1975

Texte de littérature grise, cependant lisible et qui contient les intentions initiales de réforme incluant en leur centre le collège, avant qu'elles ne soient contestées et remisées par des critiques de droite et de gauche.

Haby, René. *Combat pour les jeunes Français*. Paris, Julliard, 1981.

Retour de l'ancien ministre sur sa conception « idéale » du collège unique et les déceptions éprouvées dans la mise en œuvre effective.

Avant 2000

Charlot, Bernard ; Bautier, Elisabeth ; Rochex, Jean-Yves. *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris, Armand Colin, 1992.

Etude sociologique dans des établissements de banlieue sur la base de recueil de l'analyse de de leurs rapports aux savoirs faite par les élèves eux-mêmes.

Baluteau, François. *Les savoirs au collège. Discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*. Paris, PUF, 1999.

Une des rares approches curriculaires spécifiques au collège.

Derouet, Jean-Louis. *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié, 1992.

Analyse sociologique de la multiplicité des principes de justice désormais en tension dans l'école française lui faisant perdre son sens unitaire, contient des études ethnographiques de collèges. Je connais et j'avais apprécié, mais peut-être un peu trop spécialisé ?

Dubet, François ; Bergounioux, Alain ; Duru-Bellat, Marie ; Gauthier, Roger-François. *Le collège de l'an 2000*. MEN, La Documentation Française, 1999.

Littérature grise puisque rapport à la ministre mais texte très important dans la perspective d'une vraie réforme, jamais aboutie, en matière d'organisation du collège et de constitution de ses contenus, notamment autour de la question de la cohérence des apprentissages.) **Je ne partage pas le « très important », mais je suis mal placé pour juger.....**

Isambert-Jamati, Viviane. *Les savoirs scolaires*. Paris, Editions universitaires, 1990.

Contient des études pionnières en France de sociologie du curriculum, dont une appliquée aux contenus enseignés dans les ZEP.

Legrand, Louis. *Pour un collège démocratique*, Paris, La Doc française, 1983.

Par un chercheur et acteur qui s'est vu confier la réforme des collèges, inaboutie, sous le ministère Savary.

Paty, Dominique. *12 collèges en France*. Paris, La Doc française, 2^e éd., 1996.

Etudes ethnographiques diversifiées de collèges **important, n'est-ce pas un peu ancien ?? ?**

Robert, André D. (dir). *Les contenus d'enseignement en question. Histoire et actualité*. Rennes, CRDP, 1999.

Contient des analyses de la fabrication des programmes de plusieurs disciplines et des modes de fonctionnement du CNP.

Après 2000

Bautier, Elisabeth ; Rayou, Patrick. *Les Inégalités d'apprentissage*. Paris, PUF, 2009.

Centré sur la notion de malentendu sociocognitif en matière d'apprentissage particulièrement crucial au collège, malentendu entre l'interprétation faite par les élèves et la projection opérée par les enseignants.

Castincaud, Florence ; Zakhartchouk, Jean-Michel. *Croisements de disciplines au collège*. Amiens, CRAP, Cahiers pédagogiques, CRDP Amiens, 2002.

Analyses de et plaidoyer pour approches interdisciplinaires au collège.

Delahaye, Jean-Paul. *Le collège unique pour quoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*. Paris, Retz, 2006.

Par un inspecteur général, qui sera nommé à la tête de la Direction de l'enseignement scolaire (DGESCO) par le ministre Vincent Peillon, au parcours méritocratique remarquable et l'un des plus fins connaisseurs du système français, attaché à sa vraie démocratisation.

D'Enfer, Renaud ; Kahn, Pierre (dir). *Le Temps des réformes : disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République. Les années 1960*. PUG, 2011.

Description détaillées des changements, réussis ou non, dans les contenus scolaires des années 1960.

Gauthier Roger-François ; Le Gouvello Margaux. *L'Instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*. Know & Pol Project, 2009.

Une analyse précise de l'histoire de l'instauration par le législateur du socle commun de connaissances et de compétences, et de son « sabotage » par l'institution de l'éducation nationale.

Dubet, François et Merle, Pierre. *Réformer le collège*, Paris, PUF, 2016.

Propositions réformatrices de deux sociologues de l'éducation majeurs.

Legris, Patricia. *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble, PUG, 2014.

Analyse des programmes d'histoire en collège et lycée de 1945 aux années 2000) **Pas fan perso....j'aurais peur qu'on ramène cicur aux positions plutôt corpos de PL....**

Lelièvre, Claude. *L'école obligatoire, pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*, Paris, Retz, 2004.

Œuvre d'un historien qui est aussi un acteur des politiques scolaires des années 2000, contient un chapitre sur le collège gaullien, un sur le collège Haby, un sur « la mise à jour de la culture scolaire au collège ».

Gutierrez, Laurent ; Legris, Patricia (dir). *Le collège unique. Eclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, Rennes, PUR, 2016.

Ouvrage le plus complet sur les conditions de la promulgation et de la mise en œuvre de la loi Haby, avec tout le recul historique et critique nécessaire.

Gauthier, Roger-François. *Ce que l'école devrait enseigner : pour une révolution de la politique scolaire*, Paris, Dunod, 2014.

Par un inspecteur général, qui fut membre du Conseil supérieur des programmes, promoteur d'une révolution curriculaire seule susceptible de changer l'école, au premier chef le collège.

Goyet, Mara. *Finir prof. Peut-on se réconcilier avec le collège ?* Paris, Robert Laffont, 2023.

Par une prof d'histoire-géo en collège qui avait commencé sa carrière d'autrice par un ouvrage très réactionnaire et qui fait ici un retour critique sur elle-même et le collège, salué par Jean-Michel Zakhartchouk dans le n° 584 des *Cahiers pédagogiques*.

Luc, Jean-Noël ; Condette, Jean-François ; Verneuil, Yves. *Histoire de l'enseignement en France, XIXe-XXIe siècle*. Paris, Armand Colin, 2020.

Complète et actualise remarquablement l'ouvrage d'Antoine Prost de 1968 et contient – outre des analyses des politiques relatives au collège et des tableaux statistiques précieux- une bibliographie raisonnée évidemment actualisée.

Paget, Denis. *Petite histoire des collèges et des lycées : l'invention du second degré*, Paris, Editions du Temps, 2008.

Par un acteur syndical, qui fut aussi membre du Conseil supérieur des programmes, l'un des meilleurs connaisseurs des questions curriculaires dans le second degré.

Robert, André D. *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, PUG, 2015, éd. revue et augmentée.

Contient les étapes de l'évolution imprimée au collège depuis les débuts de la Quatrième République jusqu'aux réformes des premiers gouvernements Hollande.

Van Zanten, Agnès. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF, 2001.

Analyse sociologique très fine des mécanismes de relégation scolaire de certaines populations ghettoisées.

Pour ne pas exclure les syndicats, on pourrait ajouter

Projet d'École fondamentale du SNI-PEGC (**références en ligne faciles à donner ?**)

Projet d'École progressive du SNES (dans les années 1980, visions antithétiques du collège vu soit comme école moyenne terminale soit comme préparation au lycée et aux études supérieures. Caduc aujourd'hui car abandonné par lesdits syndicats mais néanmoins révélateur des hésitations dont souffre le collège).

Deux propositions complémentaires JPV

Jean-Michel Chapoulié, *L'École d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Presses Universitaires de Rennes, 2010, 616 p.

L'auteur y souligne notamment l'impact des filières intermédiaires (primaire supérieur, cours complémentaires, écoles professionnelles) sur l'évolution du secondaire, en s'appuyant sur un très grand nombre de documents permettant de mieux comprendre les représentations à l'œuvre de la troisième à la cinquième République. Il observe que les résistances de la partie de la population menacée dans son hégémonie sociale par une démocratisation de l'école contrecarrent également les projets politiques de réduction des inégalités face à la formation scolaire.

Luigi Berlinguer *Ré-inventer l'école. Une école de qualité pour tous et pour chacun*, Préface de François Dubet, Éditions Fabert, 2017

La réinvention de l'école passe par une école de culture et de formation centrée sur l'élève, dépassant les antinomies entre savoir et faire, corps et esprit, déductif et inductif, une école non plus de la seule transmission, mais une école laboratoire.

Remerciements