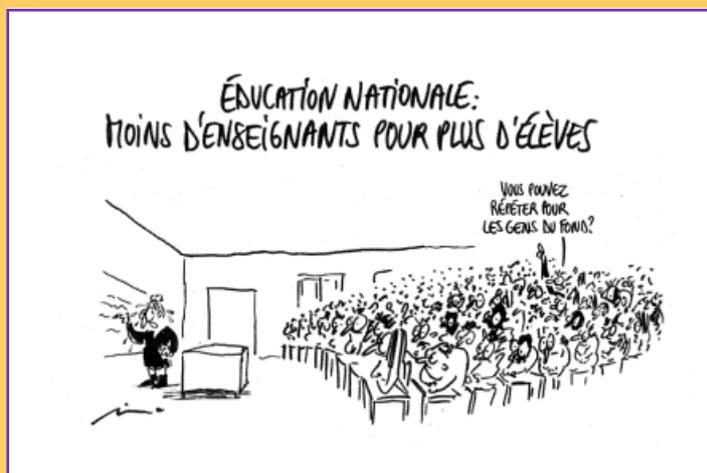


LE COLLEGE



EN DEBAT

Dossier Collège



Le collège français, un nœud de contradictions

La question politique de la fonction du collège est posée avec plus d'acuité ces dernières années. L'ensemble des forces sociales aspire à une meilleure scolarisation de leurs enfants, aspiration qui n'était pas aussi déterminante il y a quelques décennies. L'augmentation du travail qualifié, l'évolution des technologies, l'urbanisation qui implique une forte démobilité du monde agricole, ont modifié le rapport que l'ensemble des catégories sociales entretiennent avec l'école, les savoirs dispensés, les diplômes. Certaines catégories sociales, les élites et les classes moyennes, cherchent à se démarquer de cette poussée de scolarisation. Chacune veut « sa place au soleil » et, faute d'avoir concrètement « déhiérarchisé » le lycée, c'est le niveau du collège qui subit la crise.

Il faut analyser ces phénomènes de plusieurs points de vue, historique, statistiques, pédagogique, afin de mettre la lumière sur cette crise et se donner les moyens de peser contre.

Ce dossier ne fera pas le tour de l'ensemble des problèmes posés par ce niveau complexe d'enseignement. Il tente de mettre en lumière quelques faits historiques et sociologiques, d'analyser quelques données statistiques et quelques mesures significatives afin de comprendre le collège tel qu'il fonctionne aujourd'hui.

Le collège : « maillon sensible »

Si le collège dit « collège unique » a permis l'accueil et la réussite de plus en plus importante des enfants d'une classe d'âge (DEP 2009 : *À la fin de l'année scolaire 2006-2007, douze ans après le début de leurs études secondaires, 62 % des élèves entrés en sixième (SEGPA incluses) à la rentrée 1995 ont obtenu le baccalauréat, Seuls 8 % des élèves du panel 1995 sortent sans qualification*), il n'en semble pas moins à l'heure actuelle marquer le pas. 120 à 130 000 jeunes sortent, chaque année, du système éducatif au terme de la scolarité obligatoire sans qualification, 15 à 20% des élèves du collège éprouvent de grandes difficultés... La démocratisation voulue par sa création a produit des résultats non négligeables qu'il ne faut ni occulter ni sacraliser : en 1980 58% des enfants d'ouvriers accédaient à la 3^{ème}, en 1999 ils étaient 89%... Pourtant, la question du devenir du collège sous sa forme actuelle est posée et les détracteurs du collège unique prennent prétexte et utilisent comme réquisitoire les sorties sans qualification, le chômage des jeunes, les incivilités, la violence urbaine et scolaire...

Le collège unique a-t-il vécu ? A-t-il jamais réellement existé ? Sa mise en place (même incomplète) n'a-t-elle pas permis d'aller vers une plus grande démocratisation du système éducatif ? La massification a-t-elle été un échec ?

Cette remise en question du collège unique ne doit-elle pas elle aussi être interrogée ? N'est-il pas surprenant de lire que certains chercheurs ciblent les classes moyennes comme étant les principaux détracteurs et instigateurs de cette remise en cause, ces derniers craignant que le maintien du collège unique ne les retarde et/ou déclasse ? (dans le système ouvert du collège unique, chacun est soumis à la concurrence des autres... Les classes moyennes ayant grâce au collège unique « gravi quelques échelons sociaux » prônent sa remise en

cause pour conserver cet acquis...Ce seraient donc ceux qui ont « profité » du système qui voudraient à l'heure actuelle sa remise en cause – Y.Duterrcq, J.L. Derouet : « Le collège en chantier » INRP 2004)

L'impossibilité actuelle dans laquelle se trouve le collège à faire réussir l'ensemble des élèves d'une classe d'âge nécessite que soit interrogé le collège unique et recherchées, envisagées les pistes de son amélioration dans la prise en charge de tous les élèves pour leur réussite. Le Haut Conseil de l'Éducation lors de ses recommandations pour l'écriture d'un socle commun montrait que « 15% des élèves de troisième n'ont aucune maîtrise des compétences générales attendues à la fin du collège auxquels s'ajoutent près de 30% qui ont des difficultés importantes », ce constat mérite qu'on s'y arrête et qu'on envisage les raisons de ce blocage afin de les dépasser. Reposer la question du collège unique, c'est reposter la question de la prise en compte de la difficulté scolaire, des moyens de la résoudre et de la réduire au maximum ; c'est répondre au malaise des enseignants qui désarmés devant cette difficulté contestent la nécessité d'un collège unique et estiment que le collège unique et son corolaire le « tous éducatible » seraient une gageure (eduscope FSU 2002 : « une majorité des professeurs en a assez de s'épuiser à la tâche et pense que le principe du collège unique doit être abandonné et que d'ailleurs certains élèves y perdent leur temps ») et c'est aussi répondre à la question : quelle culture commune la nation doit-elle dispenser à tous les élèves ?

En résumé :

R2009 : 5260 collèges scolarisent 3 millions 088,5 d'élèves (moins 132 collèges et moins 173400 élèves /à R2000)

106530 classes (moins 9084 classes /2000)

nb moyen d'élèves/classe : 23,4 (23,3 en 2000)





Les étapes d'une construction

Repères historiques

La volonté d'unifier les structures et les enseignements du premier cycle apparaît après la première guerre mondiale avec Ferdinand Buisson et les Compagnons de l'Université nouvelle (1918) qui lancent l'idée d'une " école unique ". Ils essaient également de réunir filles et garçons sur un même lieu scolaire... il faut attendre 1924 pour que les filles passent le même bac que les garçons ce qui leur ouvre enfin les portes de l'université.

Jusqu'en 1962 (réforme CAPELLE/FOUCHET) il existait deux ordres : le primaire, le secondaire. Le primaire et le secondaire ne désignent pas des étapes successives de la scolarité des élèves mais deux types d'enseignement et d'établissement existant parallèlement. En comptant la voie professionnelle, il existait donc trois filières après l'école élémentaire (Les premiers cycles des lycées, calqués sur l'enseignement long traditionnel avec pour objectif final le baccalauréat, les cycles « courts » des Collèges d'enseignement général (CEG, Berthoin), menant au BEPC et les classes de fin d'études primaires, clôturées par le certificat d'études primaires et suivies d'un apprentissage, le plus souvent dans des CET (Collèges d'enseignement technique), ou dans des entreprises. Cette organisation était fortement marquée socialement puisque les classes supérieures se retrouvaient dans les « petits lycées », les classes moyennes dans les CEG et les classes ouvrières dans les classes de fin d'études primaires.

Cette organisation a été vivement critiquée car considérée comme portant atteinte aux principes démocratiques de la République notamment dans le plan Langevin-Wallon 1947 (« *Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques ont un droit égal au développement maximal que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autres limites que leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égaux possibilités de développement, offrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la population.* ») Elle correspondait aux clivages sociaux de l'époque entre d'une part le « peuple » et d'autre part une population aisée, bourgeoise ou aristocrate.

En **1941**, le ministre Jérôme Carcopino transforme les Écoles Primaires Supérieures en collèges modernes et les intègre dans l'enseignement secondaire. Dès 1947 apparaissent le terme de démocratisation et la volonté d'une architecture d'enseignement en cycles successifs.

La réforme BERTHOIN de **1959** est mise en place pour répondre aux nouveaux besoins liés à la croissance (entre 1956 et 1961, 51 000 ingénieurs ou scientifiques sont nécessaires mais on ne prévoyait que 24 000 diplômés de l'enseignement), le gouvernement gaulliste mène une politique de modernisation et de démocratisation du système éducatif.

Le ministre de l'Éducation, Jean BERTHOIN, prolonge par une ordonnance (n° 59-45) la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réforme par décret (n° 59-57) l'organisation du système éducatif. Les centres d'apprentissage deviennent des collèges d'enseignement technique (CET), les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur se transforment en collèges d'enseignement général (CEG). A leurs côtés, les " petits lycées " continuent d'exister. Un cycle d'observation de deux ans (6ème, 5ème) commun à toutes les sections est mis en place dans le but d'orienter les élèves à la fin de ce cycle vers l'enseignement qui leur convient le mieux selon leurs résultats et non selon leur origine sociale. Il existe quatre possibilités : deux filières générales, courte ou longue, et deux filières techniques, courte ou longue. A partir de ce moment, les effectifs du premier cycle progressent rapidement. Ainsi, dans les CEG, on passe de 474500 élèves en 1959-1960 à 789300 en 1963-1964.

La réforme CAPELLE/FOUCHET (**1963**) instaure une unicité de lieu et crée les CES. Cette première étape vers une unification ne porte grossièrement que sur le lieu de scolarisation (CES), il subsiste trois filières : une de type I pour aller vers le lycée, une de type II, collège technique et une de type III, transition vers la vie active puisque les CES existent aux côtés des CEG.

Il faudra attendre **1975** et la réforme HABY (mise en place en 1977) pour que CES et CEG soient unifiés et que les filières (type I, II et III) soient supprimées. L'intégration de tous les élèves au sein d'une même structure fait émerger pour la première fois la notion « d'élève en difficulté » (circulaire de 1978) et des dispositifs particuliers se mettent en place ou perdurent... (les classes de perfectionnement créées en 1909 pour les enfants « mentalement anormaux » ou « arriérés », les classes préparatoires à l'apprentissage créées en 1966 et les Sections d'Enseignement Spécialisé créées en 1967.) La réforme Haby consacre institutionnellement l'école mixte, mais en EPS il faut attendre les années 1980 pour réussir un enseignement commun.

Il semblerait donc que cette intégration insuffisamment pensée ait produit des dispositifs qu'elle était censée supprimer...

en résumé ...

à partir de 1959 : massification pour répondre à la demande sociale et à la qualification du monde ouvrier et agricole.

à partir de 1975 : élargir les élites (avancées technologiques) ; en 1997, abandon du palier d'orientation en 5ème ; 80% d'une classe d'âge au bac.

à partir de 2005 : mise en place du socle commun , : rendre plausible les inégalités, individualiser les réussites et les échecs.

41% des collèges ont entre 300 et 600 élèves



Un collège si unique ?

Cette chronologie de la mise en place du collège unique montre que ce dernier n'existe que depuis peu. Si 1997 peut être considéré structurellement comme le début du collège unique avec la fin du palier d'orientation en 5^{ème}, la création de diverses structures et sections (CHAM, sections européennes, DP6...) ne permet-elle pas de le « contourner » ? Le collège unique existe-t-il vraiment ? A peine installé, on veut sa fin ou on cherche des voies de détournement. Toutes les réformes depuis 1975, date à laquelle on « installe » le collège unique, montrent que la question d'une prise en charge de la difficulté scolaire dans un cadre commun ne semble pas opérationnelle et que c'est par la construction de dispositifs particuliers que l'institution essaie de la contenir ou mieux d'y remédier. Le système sélectif perdure avec une filiarisation toujours présente. D'une part, on crée les dispositifs permettant le regroupement des élèves en difficulté, on joue sur les redoublements... et d'autre part, par le jeu des options et des sections spécifiques, on récrée des groupes classes plus élitistes. D'un côté, la découverte professionnelle, de l'autre les sections européennes... même si le trait est quelque peu grossi, ces deux tendances existent au sein des établissements scolaires et sont incitées par une politique éducative qui n'a toujours pas tranché la question de la fonction du collège (propédeutique et/ou viatique) ; ce qui fait dire à MAURIN dans « la nouvelle question scolaire, les bénéfices de la démocratisation » que malthusianisme et élitisme poursuivent un même objectif : mettre fin au processus de démocratisation.

Cette construction progressive du collège unique est le fruit de tensions politiques et cette absence de consensus présente un écueil puisqu'aucune expérimentation n'a été faite et donc aucun outil d'évaluation n'a jamais été construit et mis en place à l'inverse de certains pays (Suède, Norvège) ayant optés pour le collège unique (voir les comparaisons internationales).

La prise en compte de la difficulté scolaire dans le processus de démocratisation

Dès le départ et lors du choix de faire du collège un « petit lycée », l'accueil des élèves en difficulté s'est posé. La formule retenue faisait du « collège unique » un collège avec des contenus généraux tels que ceux qui existaient dans les précédentes structures de type I en intégrant les élèves précédemment scolarisés dans les types II et III en son sein. Construisant le collège autour des enseignements généraux, il était évident que certains problèmes émergeraient et c'est la raison pour laquelle, dès l'annonce du collège unique, il a été décidé d'y laisser affectés les PEGC qui jusqu'alors enseignaient aux élèves de Type II et III.

Ce processus de démocratisation même s'il a produit des effets et résultats non négligeables s'est mis en place sans que soit pensée et reposée la question de la formation des enseignants même après la fin du recrutement des PEGC. Le choix de ne recruter que des professeurs de

type lycée ne s'est pas accompagné d'une réforme de la formation incluant des « modules » de professionnalisation, cette partie de la formation n'intervenant qu'après le recrutement des enseignants. La problématique de la prise en charge des élèves éprouvant des difficultés au collège s'en trouve dès lors encore plus prégnante et explique en partie le désarroi de ces enseignants désarmés pour prendre en compte l'hétérogénéité des classes.

Toutefois, ce seul élément de la formation des enseignants s'il est important ne suffit pas à expliquer les difficultés rencontrées. En effet, le collège n'est plus une « école hors du temps » et se trouve confrontée à d'importantes mutations sociétales et sociales (chômage, crises, transformation de la structure familiale, diversification des canaux d'information...) ; Ces transformations font qu'il y a un brouillage de la fonction de l'école, on assiste à une perte de repères, une perte de sens.

Dans ce contexte, l'EPS et ses enseignants ont une place particulière. D'une part, avant même la réforme du collège, les enseignants d'EPS ont été de tout temps confrontés à l'hétérogénéité du public, celle-ci existant même dans des structures homogènes puisqu'il s'agit ici de compétences physiques et sportives et d'autre part la formation professionnelle a toujours été présente dans la formation initiale des enseignants d'EPS et a traité très tôt de la question de l'hétérogénéité.

Les enseignants des disciplines hors EPS se trouvent quant à eux d'un seul coup devant une hétérogénéité pour laquelle ils n'ont pas reçu de formation et qu'ils « découvrent » au moment de l'installation du collège unique.

La différenciation pédagogique prônée par les textes officiels dès les années 90 n'a que peu de chances d'être suivie d'effets sans une formation conséquente des enseignants en charge des élèves de collège.

Un collège démocratique ?

L'objectif (et une des difficultés du collège unique) est de répondre au défi de la démocratisation et de l'égalité de formation des élèves.

Une ouverture et une augmentation des effectifs du collège :

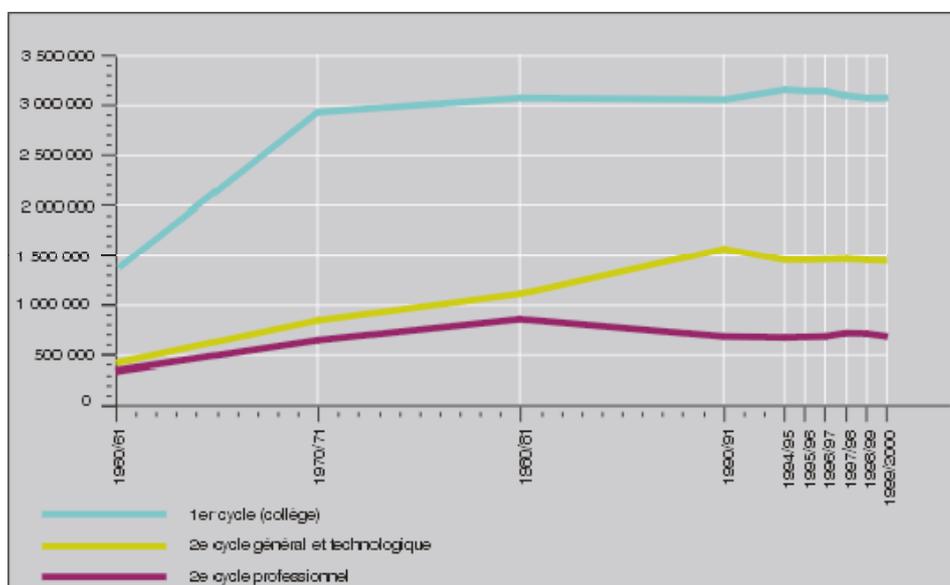
La mise en place progressive du collège unique à partir des années 1960 a permis une plus grande ouverture du système éducatif à des enfants issus de milieux modestes.

Les effectifs des collèges ont donc nettement progressé jusqu'au milieu des années 1990. En effet, on passe de 1 453 000 collégiens en 1960/61 à 3 285 400 en 1994/1995 (3 189 763 en 2009).

La démocratisation s'est donc d'abord traduite par une massification des effectifs.

Sur le panel 1995, La quasi-totalité des élèves (96 %) ont atteint la classe de troisième (y compris 3e SEGPA)

Graphique 1 : Les évolutions des effectifs du second degré



(source : repères et références statistiques, DEP, ministère de l'Éducation)

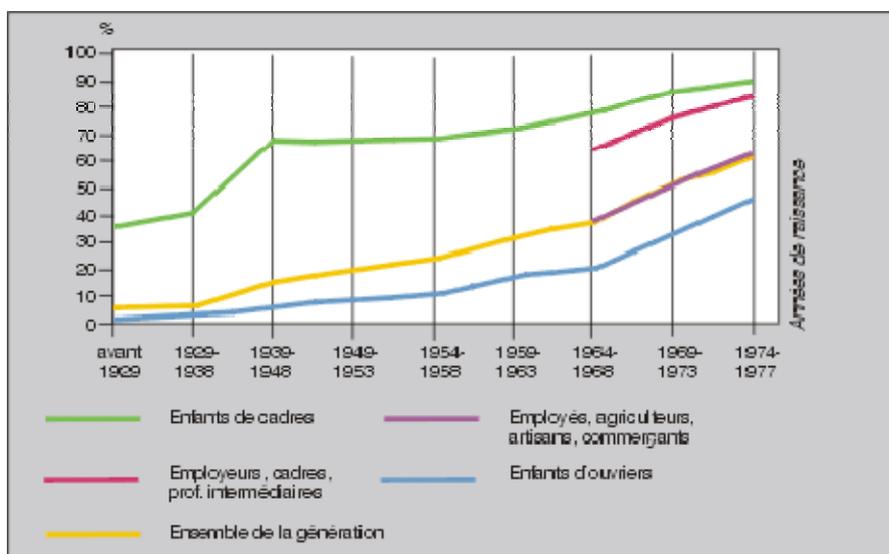
La démocratisation revêt un caractère uniforme :

Elle profite à tous les milieux sociaux. Le niveau moyen de formation s'est élevé quelle que soit l'origine sociale des élèves. Cette progression a été possible par l'allongement de la scolarité obligatoire et par l'ouverture des collèges à un plus grand nombre d'élèves.

Ainsi pour la génération née entre 1959 et 1963, au début des réformes visant à unifier les structures de l'école moyenne, seuls 70 % des enfants de cadres étaient bacheliers et environ 15 % des enfants d'ouvriers, alors que 90 % des enfants de cadres nés entre 1974 et 1977 sont bacheliers, comme 45 % des enfants d'ouvriers nés aux mêmes dates.

L'ouverture du système éducatif et la mise en place du collège unique ont donc permis une massification des effectifs et une hausse générale du niveau moyen de formation.

Graphique 2 : Obtention du baccalauréat selon le milieu social et les générations



(Sources - Formation et qualification professionnelle (Calculs Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer et enquêtes sur l'emploi (Calculs DP&D), INSEE

Lecture - Dans les générations nées entre 1974 et 1977, 91% des enfants de cadres sont bacheliers, contre 45% des enfants d'ouvriers. Dans les générations des années trente, ces taux atteignaient respectivement 41% et 2%)

...Mais des inégalités demeurent...

Qui sont nos élèves : à qui profite la scolarité ?

Si le niveau moyen de formation a augmenté de façon générale, la hiérarchie scolaire respecte encore largement la hiérarchie sociale.

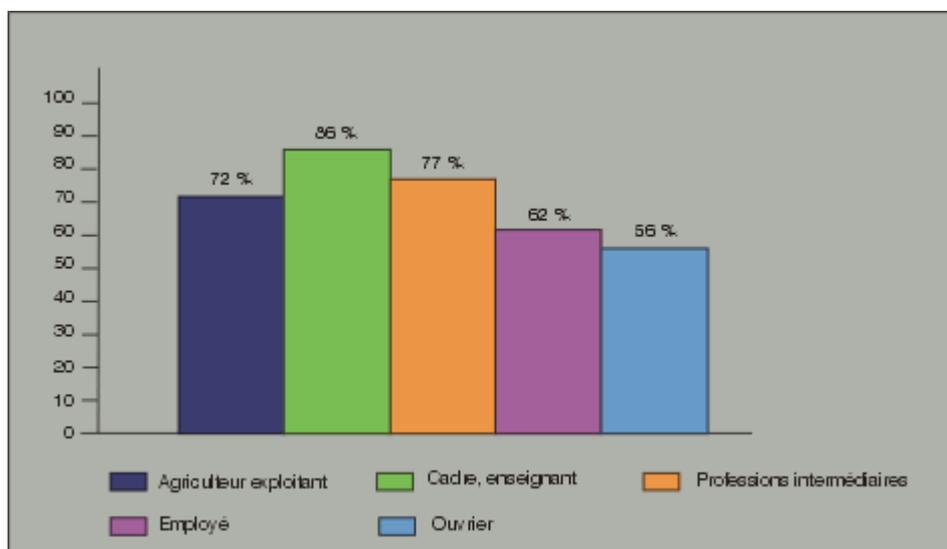
Sur le graphique 2, on peut constater que ce sont toujours les enfants issus des mêmes catégories sociales qui sont les plus en réussite ou les plus en difficulté.

Cette observation est renforcée par la différence des parcours scolaires des élèves entrés en 1995 en 6ème si l'on tient compte de la profession du chef de famille. 86 % des enfants de cadres et d'enseignants sont entrés en 3ème générale en 1999 contre seulement 62 % des enfants d'employés et 56 % des enfants d'ouvriers.

Les disparités sociales restent très prononcées. Douze ans après l'entrée en sixième, 93 % des enfants de cadres ou d'enseignants ont atteint le niveau IV de formation contre seulement 59 % des enfants d'ouvriers et 37 % de ceux d'inactifs

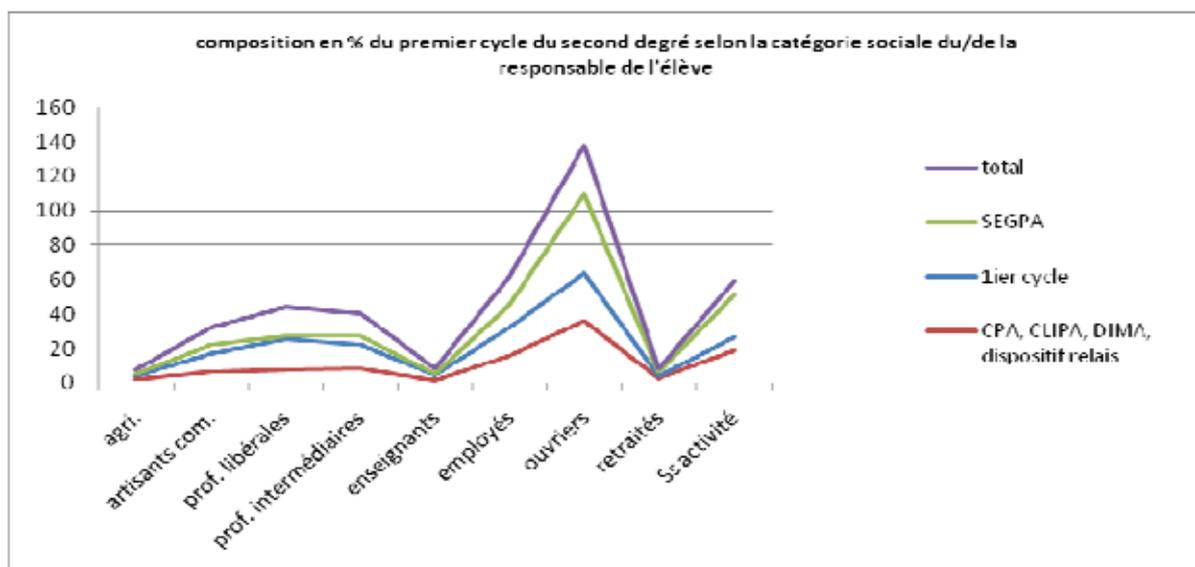
Les destins scolaires restent très différenciés selon l'origine sociale. Si plus des deux tiers des enfants de cadres et d'enseignants sont devenus bacheliers généraux, moins d'un enfant d'ouvrier qualifié sur quatre et un enfant d'ouvrier non qualifié ou d'inactif sur dix partagent cette situation [1]. À l'opposé, le risque de terminer ses études secondaires sans diplôme – ou avec seulement le brevet – croît au fur et à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale. En particulier, la moitié des enfants d'inactifs et le tiers de ceux d'ouvriers non qualifiés quittent l'enseignement secondaire dans cette situation qui préfigure souvent d'importantes difficultés sur le marché du travail.

Graphique 3 : Les différences de parcours scolaires (pourcentage d'élèves parvenant en 3ème sans avoir redoublé et par catégorie sociale)



(source : repères et références statistiques, DEP, ministère de l'Éducation nationale, édition 2000)

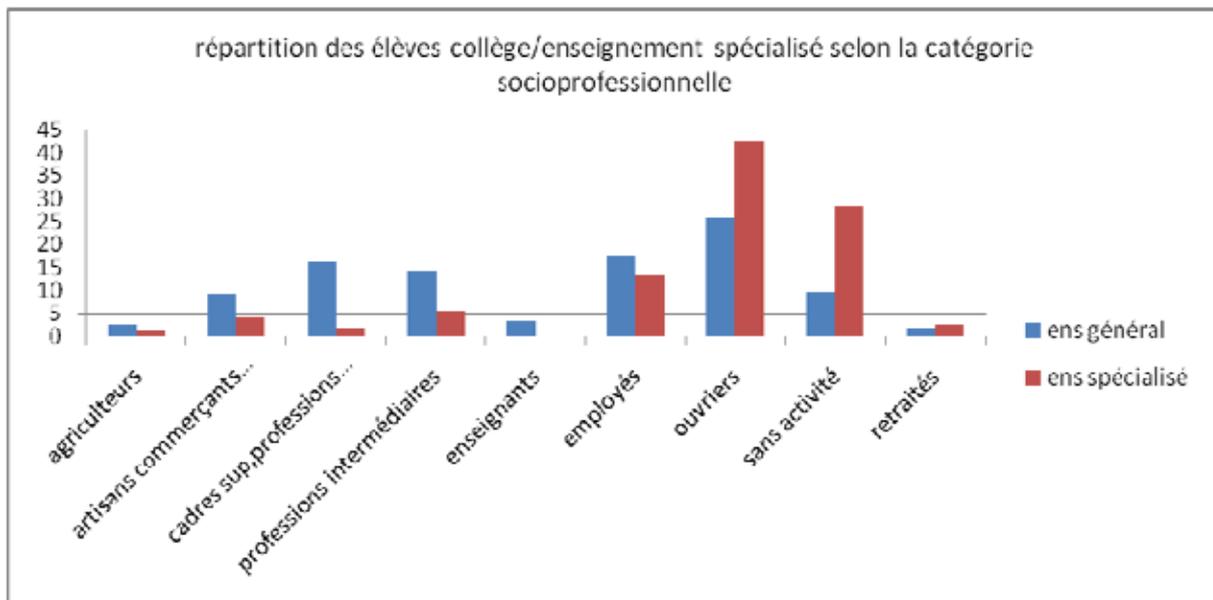
Graphique 4 : Composition socioprofessionnelle des élèves du 1^{er} cycle du second degré par niveau d'enseignement (2007-2008) :



Pour chaque catégorie sociale, est indiqué en % le nombre d'élèves appartenant à cette catégorie dans chaque filière. La catégorie « ouvrier-es » représente la catégorie la plus importantes des élèves de collège. On remarque le décalage dans la composition socioprofessionnelle des élèves de SEGPA, sur représentés dans la catégorie « ouvriers », de même pour la catégorie « sans activité » proche du total de cette catégorie pour l'ensemble du premier cycle.

Le graphique 5 illustre la sur-représentation des jeunes de « milieux défavorisés » dans l'enseignement spécialisé (élèves en difficulté) par rapport à leur représentativité dans le collège général.

Graphique 5 : source observatoire des inégalités repères et statistiques MEN 2007



L'âge des élèves :

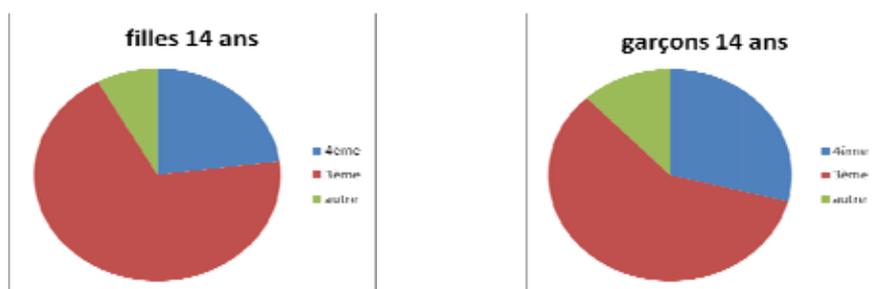
A la rentrée 2008, les niveaux de scolarisation des jeunes à 14 ans sont très différents entre les filles et les garçons. La répartition par classe des filles et des garçons selon leur âge montre que 20,5% des élèves du public accusent au moins une année de retard dès la 6^{ème} (23% des G/ 17,8% des F)

La chance d'obtenir un diplôme de niveau IV quand on accuse 2 ans de retard en 6^{ème} n'est que de 17% ; (82% pour les enfants « à l'heure »).

En 3^{ème}, ce retard s'est considérablement accru : 27% sont en retard d'un an (35% des filles / 48% des garçons) et 5% sont en retard de deux ans (3,6% des F/ 4,2% des G) ; au total, 31% des élèves ne sortent pas du collège à l'âge normal, et ce, malgré la baisse régulière des taux de redoublement (entre 2,7 et 5,5% selon les niveaux de classe.) C'est en 6^{ème} et en 3^{ème} que ce taux est le plus important

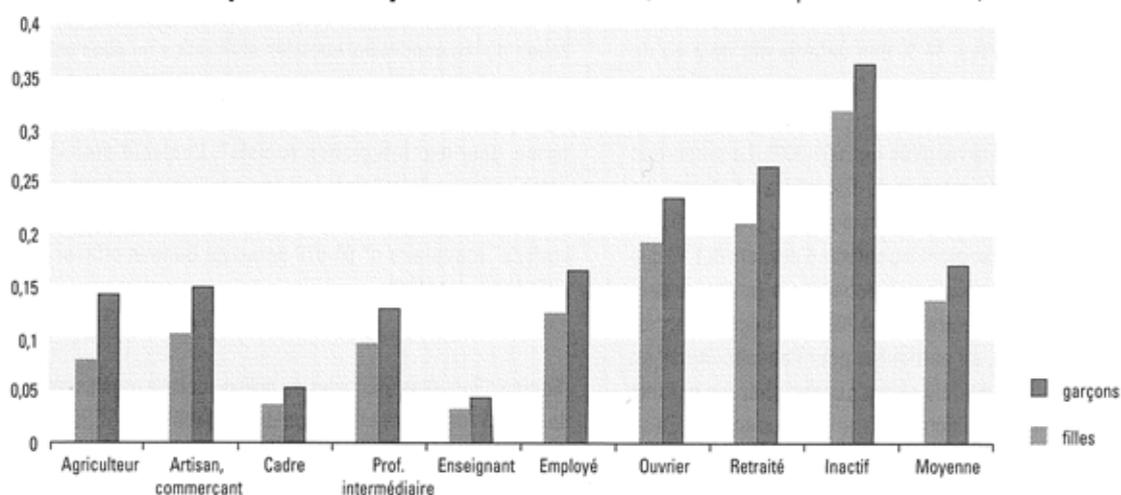
A 15 ans, les garçons sont encore massivement au collège. Ce décalage porte préjudice aux enquêtes PISA puisqu'au même âge les élèves français de 15 ans sont souvent dans un niveau de classe inférieur aux autres élèves européens.

Graphiques 6 : lieux de scolarisation des filles et des garçons selon l'âge



Graphique 7 : retards scolaires selon les catégories socioprofessionnelles

[2] Proportion d'élèves en retard à l'entrée en sixième selon le sexe de l'élève et la catégorie sociale de la personne responsable de l'élève (France métropolitaine + DOM)



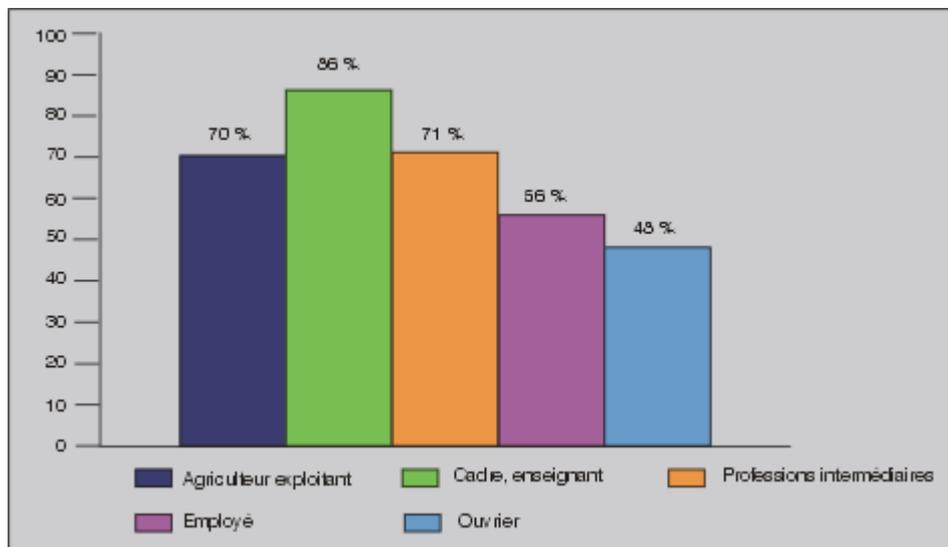
Ce graphique indique très clairement que la catégorie socioprofessionnelle influe directement sur la réussite de la scolarité.

12 ans après leur entrée en 6ème, 93% des enfants de cadre ou enseignant-es ont atteint le niveau IV de formation contre 59% des enfants d'ouvriers et 37% des enfants d'inactifs.

Cette différence s'accroît encore au niveau du baccalauréat comme l'illustre le graphique 7

En 2008, l'obtention du baccalauréat dépend encore fortement du milieu social : si neuf enfants de cadres ou d'enseignants sur dix deviennent bacheliers, seulement la moitié des enfants d'ouvriers et un quart des enfants d'inactifs obtiennent ce diplôme).

Graphique 7 : Bacheliers en 1998 par catégorie sociale :



(source : repères et références statistiques, DEP, ministère de l'Éducation nationale, édition 2000)

Les dernières études traitant des inégalités devant l'école montrent que, si leurs origines demeurent à la fois socioéconomiques et culturelles, leur poids respectif dans la reproduction de la hiérarchie sociale a varié. Si le niveau de revenu détermine toujours la longueur des études et donc le niveau de formation, il semble qu'aujourd'hui la connaissance du système scolaire, la capacité à aider les enfants à réussir les examens et à choisir leur orientation joue également un rôle important (la meilleure réussite des enfants d'enseignant-es)

Les inégalités ne sont plus inscrites dans l'institution scolaire elle-même puisque tous les enfants peuvent accéder au même enseignement. Elles se construisent désormais au cours du cursus avec la multiplication des moments où se décident les orientations (et évictions). Connaître le système scolaire devient donc primordial pour assurer à ses enfants une bonne scolarité. Or ce sont ceux qui ont réussi leurs propres parcours scolaires qui sont les plus compétents pour conseiller leurs enfants et non les parents peu ou pas diplômés.

pour résumer ...

Si la démocratisation au sens quantitatif a réussi, la démocratisation qualitative connaît encore des difficultés de réalisation. La moyenne d'âge de sortie de la formation initiale = 20 ans ...durée qui s'est considérablement allongée depuis 40 ans. Cela regroupe toutefois de fortes inégalités :

L'écart entre les 10% le moins longtemps scolarisés et les 10% les plus scolarisés s'est accru : de **6,5 ans** en 1986 il est passé à **8,2 ans** en 2006.

Les inégalités sociales marquent aussi fortement le **bac** :

La forte hiérarchie des séries impose un rendement du diplôme très différent selon les séries bac général, bacs technologiques ou bacs professionnels.



Socle commun : une réponse inadaptée

La culture scolaire doit constamment être réinterrogée. Cette culture entretient des liens avec la culture de la société à partir de laquelle elle se construit. Mais elle peut également en être indépendante et exister afin de satisfaire aux exigences des apprentissages (la « dictée »). La culture scolaire répond ainsi à la logique spécifique de l'école (par ex, le découpage disciplinaire) A échéance régulière il est indispensable que la société s'interroge sur sa nature, sa fonction, ses contenus, afin de répondre au mieux aux intérêts de formation des jeunes.

Avoir répondu à ces nécessités par le socle commun est pour nous la plus mauvaise réponse. Penser le collège unique, c'est penser la construction d'un cycle d'enseignement qui amènerait l'ensemble d'une population scolaire à la maîtrise d'un même ensemble de savoirs qu'il convient de déterminer. La proposition « libérale » qui est faite à l'heure actuelle au collège : « socle commun de connaissances et de compétences » pose de nombreux problèmes dans sa définition et dans son objectif. Loin de repenser les programmes, elle se base sur le système sélectif qu'on attribue toujours au collège.

Les enjeux du socle commun

Même si c'est un débat compliqué, il nous revient d'expliquer pourquoi les syndicats de la FSU sont contre, alors que beaucoup d'autres syndicats et organisations sont pour. On ne peut utiliser des formules simples – socle réducteur, socle qui exclut, socle commun contre culture commune, ... - que si on propose une analyse plus poussée.

Le socle, une idée ancienne

(On pourrait ajouter, « qui a de l'avenir » (mais avec un point d'interrogation), pour reprendre le thème de la communication de J Maraval, du SE-UNSA au colloque des CRAP le 25 novembre. Il faut espérer que ce socle-là, en tout cas, n'a pas d'avenir. Mais ça, c'est l'avenir qui nous le dira, et peut-être aussi notre capacité à en montrer les limites et les effets anti-démocratiques.)

L'idée ne date en effet pas d'hier. Déjà en 1882, J Ferry déclarait « Il ne s'agit pas d'embrasser tout ce qu'il est possible de savoir mais de bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Plus récemment, le « kit de survie » de la commission Fauroux (1996), puis le « socle des indispensables » de la commission Thélot (2004), ont voulu tracer les contours et mettre en place une école centrée sur des savoirs considérés comme fondamentaux. Or, ce qui pouvait apparaître progressiste il y a un siècle, alors que l'école n'en était qu'à ses balbutiements, caractérise aujourd'hui clairement le renoncement à une école démocratique, ambitieuse pour tous.

Un concept réducteur, et une machine à exclure des disciplines

Le présupposé de ces diverses propositions, qu'on retrouve dans le socle commun, est que comme tout ne peut pas être enseigné, il convient de sélectionner dans le champ des savoirs ce qui est considéré comme essentiel pour un-e honnête citoyen-ne, et de centrer l'enseignement sur ces fondamentaux. Effet induit : ce qui n'est pas « fondamental » devient accessoire, voire superflu, avec en perspective un risque d'exclusion de l'école. On voit ici les dangers que le socle fait peser sur l'enseignement de l'EPS, des disciplines artistiques, de la technologie. Si le socle devient effectivement la référence exclusive en termes d'acquisitions des élèves, comme le prévoit la loi Fillon, quel avenir, mais surtout quel statut pour les disciplines non concernées au premier chef, les « autres enseignements » qui « *parallèlement à l'acquisition du socle commun, sont dispensées au cours de la scolarité obligatoire* » ? (art. 9 de la loi).

Les rédacteurs du décret ont tenté de répondre à cette critique du socle, en précisant : « *Chaque compétence qui le constitue [le socle] requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.*

A l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement. »

Il y a là l'empreinte de nos interventions, de la même façon que les évolutions dans les contenus même du socle ont représenté une prise en compte partielle des demandes des syndicats de la FSU. Mais cela ne trompe personne et l'essentiel demeure : Certaines disciplines ont une place attribuée et établie dans le socle, voire une compétence propre, et d'autres n'y font que des quelques apparitions. La déclinaison du socle dans le livret de compétences ne fait que confirmer cette coupure entre les disciplines « fondamentales » et les autres : plus on réduit le volume du texte, plus l'accessoire disparaît ...

Le socle, machine à exclure les élèves ?

Contrairement à ce qui est affirmé dans l'introduction du décret : « *le socle commun est le ciment de la nation* », nous faisons l'analyse que le socle, tel qu'il est rédigé et présenté, a pour fonction (implicite ?) de créer un clivage entre deux types d'élèves, ceux pour lesquels il représente l'horizon scolaire indépassable, celui de la scolarité obligatoire, et ceux qui sont destinés à poursuivre en lycée général puis dans l'enseignement supérieur. Il est d'ailleurs éclairant que les programmes du collège, « *réécrits à la lumière du socle* » comportent des parties écrites en italiques, qui ne sont pas exigibles pour le socle. Le collège est déjà organisé pour « les élèves-socles » et les autres.

On pourrait résumer l'esprit du socle par la formule « Tous éducatibles, mais sans exagérer les ambitions pour certains ». Sous couvert d'assurer un minimum à tous, le socle traduit une conception de l'école que nous ne pouvons accepter, une école du renoncement à l'ambition d'une élévation du niveau d'exigences pour tous, une école du tri social tempéré par quelques initiatives sur le mode de l'élitisme républicain en direction des élèves les plus méritants des zones défavorisées. Ceux qui

portent l'idée du socle se donnent ainsi doublement bonne conscience : pour tous, la maîtrise du socle représente – en théorie – un progrès par rapport à la situation actuelle, avec ses 15% d'élèves en difficulté scolaire ; pour les meilleurs, quelques dispositifs permettent de concrétiser le concept d'égalité des chances (busing, affectation des mentions « très bien » et installation de classes prépa spéciales pour élèves de ZEP dans les meilleurs lycées, ...).

Socle commun, politique éducative et société

On ne peut nier l'intérêt de chercher à déterminer avec précision ce qui est à enseigner par l'école, et surtout ce qui est à apprendre par l'ensemble des élèves. Il s'agit de faire face avec efficacité à un double écueil : celui de la diversité et de la multiplicité des connaissances et savoirs dans la société ; celui de la difficulté scolaire et de l'échec qui frappe un nombre trop important d'élèves, à tous les niveaux du système éducatif.

Pour autant, cette réflexion ne peut être développée en dehors d'une prise en compte de l'état de la société au sein de laquelle elle est menée, et des choix politiques des gouvernements en termes d'éducation et d'ambition pour le système éducatif. Il est évident par exemple que les ministres de l'EN des récents gouvernements - Fillon, de Robien, Darcos, Chatel - au-delà des discours convenus sur leur projet ambitieux pour l'école, ont (ou ont eu) comme préoccupation essentielle ... la mise en œuvre du dogme libéral de diminution du nombre de fonctionnaires enseignants, dans le cadre de la réduction des contours des services publics. Et dans cette perspective, la mise en place du socle commun, sa montée en puissance comme outil principal d'évaluation, et même comme base des contenus d'enseignement (cf. réécriture des programmes « à la lumière du socle »), arrive à point nommé : présenté comme une avancée dans une école dite « en crise », le socle ouvre la porte à un système scolaire enseignant moins de disciplines et accueillant moins d'élèves à partir des classes préparant aux baccalauréats, y compris les bacs professionnels, et jusqu'à l'enseignement supérieur. En schématisant : Socle + apprentissage pour 50% des jeunes ; études longues pour l'autre moitié. Quelle économie !

Il y a là un défi que nous devons relever comme tenants d'un syndicalisme de transformation sociale. Car si c'est d'abord à l'école de refonder les bases d'une nouvelle étape de démocratisation, il est évident qu'elle ne peut s'engager dans cette voie sans l'appui de choix politiques (idéologiques et budgétaires) ambitieux pour l'école bien sûr, mais aussi pour la société. Il n'y a pas de projet crédible d'école de la réussite de tous dans une société rongée par les inégalités sociales.

Socle commun vs culture commune

Mais même dans ce contexte, comme enseignants, c'est un projet que nous devons préciser et porter : opposer à l'école du socle commun un projet d'école fondé sur la transmission à

l'ensemble des élèves d'une culture commune partagée et ambitieuse. Cela implique de poursuivre le travail théorique (notamment celui effectué par la FSU) de définition de ce qui compose cette culture, à l'école. Un travail sur les contenus, donc, qui doit aller de pair avec un chantier sur le temps scolaire, les horaires d'enseignement et de travail des élèves, les formes d'enseignement les mieux à même de mettre tous les jeunes en activité d'apprentissage, et donc la formation des enseignants. Mais il faut sans doute aussi « aller voir » ce qui se fait ou pourrait se faire sur les temps péri et extra scolaires, mais on touche là à un autre débat.

Concrètement, au collège notamment, il faut opposer au découpage de l'enseignement et de l'évaluation en micro compétences (cf. travail d'AG), la transmission et l'appropriation des éléments qui structurent cette culture commune. Cela pourrait être initié à partir de « travaux pratiques » sur l'évaluation des piliers et sous compétences du socle et du livret : Comment on fait ? Qui le fait ? Qui décide ? Et surtout, quels problèmes ça pose et pourquoi ce n'est pas un projet progressiste.

Un travail de terrain nécessaire pour démystifier le socle

Le débat esquissé plus haut pourrait être décourageant parce que trop théorique, et le projet jugé trop ambitieux pour être crédible ou réalisable. Si l'on ajoute à ces freins les exigences politiques et budgétaires, avec en plus la nécessité d'une sortie de crise sociale « par le haut », on pourrait assez vite céder au fatalisme et se dire que l'ambition – minimale – du socle, c'est déjà une ambition...

Il nous faut refuser cette forme de renoncement et, à partir de l'expérience de chacun dans son collège, lier critique du socle dans ses mises en œuvre concrètes et propositions alternatives permettant d'avancer vers notre projet de culture partagée.

pour résumer ...

Le socle commun n'est pas une invention purement française, c'est la mise en application d'axes définis au plan européen (processus de Lisbonne).

Une logique utilitariste : en refusant une posture culturelle de l'école et en promouvant la notion de capital humain et d'employabilité des personnes, le socle privilégie le registre économique.

Une logique réductrice : La description de ces compétences privilégie des compétences instrumentales, transversales dans lequel toutes les disciplines ne sont pas présentes avec la même intensité. La culture disparaît au profit d'un catalogue de micro compétences coupées des milieux dans lesquels elles s'inscrivent.

Une logique individualiste et « naturaliste » : le socle renforce une conception très individualiste du processus éducatif et accroît la responsabilisation personnelle en cas d'échec. L'hypertrophie de la « différence » dans le rapport aux apprentissages (modes, rythmes et formes exclusives des intelligences : pratique ou théorique, sensible ou rationnelle...) permet le retour de l'idéologie des dons.

Le livret de compétences, bras armé du socle :

Dès la mise en chantier de ce qui deviendra la loi Fillon (phase conduisant à l'élaboration du rapport Thélot), le SNEP a fait l'analyse qu'il y avait la volonté politique de ne pas faire du collège un lieu ou un passage de réussite de haut niveau pour tous-tes.

Depuis, nous avons fait l'analyse du socle et des problèmes qu'il soulève. Il ne s'agit pas ici de revenir sur ces analyses, mais d'élucider à quelle phase du processus en sommes nous.

Avec la mise en chantier du livret de compétence et sa mise en pratique annoncée dans le courant de l'année scolaire 2009 – 2010, c'est une nouvelle étape qui est en passe d'être franchie. L'objectif de la réflexion collective doit donc être de caractériser ce qui se joue avec cette nouvelle étape.

Quelques données

Si le livret de compétences reprend l'architecture du socle, il va plus loin en structurant chaque compétence (ou pilier) en plusieurs « sous compétences » (de 2 à 5 par pilier). Apparaît donc une double mécanique d'évaluation : chacune des 7 compétences piliers et/ou chacune des 29 sous compétences sur le mode d'une évaluation binaire (oui/non). Déjà le « et/ou » peut donner lieu à une double interprétation extensive ou restrictive. Nous verrons plus loin que cela pose d'importants problèmes.

La deuxième donnée numérique à étudier réside dans un second découpage de chacun des 29 sous compétences en 105 micro compétences. On voit donc que la seule constatation des données chiffrées fait apparaître un problème théorique de départ : quel est le statut des 7 / 29 / 105 formulations : objet d'évaluation ? Situation de référence ? Critère de réussite ?

C'est pourquoi je propose de commencer l'analyse du livret de compétence à partir de ces données brutes, en essayant d'explicitier les problèmes qu'elles peuvent d'ores et déjà révéler.

Le pilotage par l'évaluation

Avec la mise en œuvre du livret de compétence, c'est la mise en place d'un passage obligé institutionnel, une obligation professionnelle, une pression sur les personnels à se référer au socle. On peut considérer qu'il s'agit d'un véritable passage en force et donc d'un pilotage de la transformation du collège par l'évaluation. Il s'agit d'une pratique institutionnelle bien connue en EPS (cf. programme / évaluation), d'autant plus utilisée que l'institution est en difficulté pour convaincre et faire adhérer les collègues à ses thèses.

Cette manière de faire peut conduire à une forme d'impérialisme de l'évaluation, peut générer des pratiques professionnelles, avec pour finalité de les formater : d'un outil au service de l'apprentissage, l'évaluation peut très vite devenir une fin en soi. A travers le temps consacré – qui risque d'être très important – il y a un risque évident de faire de l'évaluation l'élément

essentiel et structurant de l'activité professionnelle de l'enseignant de collège, au détriment du travail de conception didactique. Bref, le métier peut très rapidement se transformer et conduire à ne faire que de l'évaluation !

Les décalages

L'analyse du socle avait déjà révélé de grands décalages entre compétence-pilier, mais aussi à l'intérieur d'une même compétence-pilier. Bien évidemment cette caractéristique se trouve amplifiée dans le livret de compétences. Sans entrer dans le détail, on peut citer pour l'exemple, l'écart entre les compétences 1,2,3 à très forte –sinon exclusive- connotation disciplinaire d'une part, et les compétences 6 et 7 très « transversales » ; ou bien à l'intérieur d'une même compétence-pilier l'écart entre les formulations savoir nager / être autonome dans son travail (compétence 7), pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique / connaître des références essentielles de l'histoire des arts (compétence 5).

Ces écarts révèlent une dissonance entre les exigences et les contenus des différents piliers. Ils contredisent l'affirmation d'une homogénéisation du processus de formation via le socle. Ils nous imposent de réaliser un travail d'investigation et d'interprétation visant à décrypter ou à comprendre à qui finalement cela profite le plus, quelles dérives cela va inévitablement générer.

Notre objectif doit être de faire la démonstration qu'ils résultent principalement d'un montage de type bout à bout, copier-coller, plutôt que de la volonté de traiter, au plan théorique et au plan de la mise en œuvre concrète, de l'unité de la formation et de l'articulation entre elles des différentes formes ou entrées par lesquelles on peut apprendre.

Bref, ils révèlent que la question –centrale- de l'apprentissage est en réalité évacuée.

Des problèmes méthodologiques

Le passage de 7 piliers à 105 micro compétences pose le problème du statut de chacune d'elles, de leur articulation, de leur fonction dans le processus général de l'apprentissage. Au plan concret, comment se fait le bilan ? Comment est établie la détermination globale, sommative, de la réussite ou de la non réussite. S'il ne semble pas y avoir d'équivoque pour les 7 piliers (ils doivent être tous validés), pour les 29, il y a déjà interrogation. Alors, pour les 105 ... ! Que faudra-t-il valider ? La totalité ? Une majorité ? Comment seront alors déterminés les points d'équilibres ?

Il y a donc déjà repérage de difficultés, que viendront amplifier encore les désaccords qui ne manqueront pas de surgir sur telle ou telle micro compétence à l'intérieur de l'équipe pédagogique. Comment seront-ils tranchés ?

Il y a en effet une réalité constitutive du livret de compétence : un certain nombre d'items renvoie à une appréciation ou une évaluation d'ordre subjectif, du moins dans une amplitude

beaucoup plus importante que celle en cours dans les évaluations actuellement réalisées au sein du système éducatif. Quelques verbes d'action utilisés sont à eux seuls révélateurs de cette difficulté : pratiquer, envisager, manifester, s'impliquer. D'autant plus lorsqu'ils sont associés à des notions comme celles de curiosité, d'initiative, de projet ...

Enfin, le **caractère subjectif de la validation** demandé peut être encore renforcé par le choix fait d'une évaluation binaire oui/non.

Ce rapide survol permet de repérer 3 grands types de problèmes :

Des problèmes d'ordre théorique qui renvoie principalement à l'utilisation, à l'instrumentalisation de la notion de compétence

Des problèmes d'ordre méthodologique au plan des procédures d'évaluation prescrites qui trouvent leur origine dans la faiblesse théorique originelle.

En bout de course des problèmes de faisabilité.

Ces problèmes sont considérables et graves, parce qu'ils éloignent de ce qui est au cœur de l'activité d'enseignement/ apprentissage et qui doit structurer l'activité professionnelle des enseignant-es : organiser un rapport positif au savoir, assurer le processus d'appropriation pour tous-tes.

En introduisant une distanciation aux disciplines, le socle et par voie de conséquence le livret de compétences provoque (organise ?) de fait **une décentration** vis-à-vis de l'objet didactique central du collège : **le rapport au savoir**. Cela me semble induire deux types de conséquences :

Un glissement dans la nature de la professionnalité des enseignants : de concepteur de leur enseignement, ils pourraient devenir des opérateurs en évaluation.

Une marginalisation de certaines disciplines : au premier rang arts plastiques, éducation musicale, EPS, technologie, soit 25% du temps d'enseignement actuel. Mais il faut aussi s'interroger sur une minoration possible ou potentielle de l'histoire géographique, de la SVT, de la physique chimie. On atteint alors 50 % de l'horaire en collège ! Cela ne peut conduire qu'à une hiérarchisation renforcée des disciplines.

pour résumer ...

7 compétences, 29 sous compétences, 105 micro compétences risquent de transformer durablement le sens des apprentissages pour les élèves et le sens du métier pour les enseignant-es. En privilégiant quelques compétences, un certain nombre de disciplines et des pans entiers des programmes disciplinaires risquent de passer « à la trappe » ; contribuer à augmenter le rapport utilitariste que les jeunes entretiennent avec l'école.

Théorie, méthodologie et faisabilité sont autant d'obstacles pour les livrets de compétences.



Quels nouveaux débats pour le collège ?

L'école n'a ni pour fonction, ni les moyens de palier les difficultés socio économiques ; elle ne résoudra pas la « misère ». On ne peut ignorer que certains de nos élèves vivent dans des conditions qui ne leur permettent pas de se projeter dans l'avenir. Mais ces enfants viennent à l'école tous les jours, seul lieu où ils/elles peuvent prendre un peu de distance avec leurs conditions de vie. Que peut l'école pour eux ? Que faut-il changer au niveau structurel, au niveau éducatif en général, au niveau pédagogique (au sens large, nous défendons l'idée que les savoirs sont émancipateurs) pour mieux les prendre en compte ?

Les inégalités

Poser la question des inégalités conduit à repenser, à poser la question des contenus à l'école mais aussi des pratiques pédagogiques. Les inégalités sociales, les inégalités d'accès aux savoirs, d'accès à la culture... pèsent lourdement sur la scolarité de nombreux jeunes. Comment l'école peut-elle, à son niveau, essayer de les réduire au maximum, les niveler pour les dépasser ? La gestion de l'hétérogénéité dans ce cadre n'est alors qu'un moyen de résolution pour tenter de résorber au maximum les inégalités. La question centrale du collège est celle des enjeux et des objectifs pour tous-tes. Sans faire l'impasse sur les réussites ni nier les échecs, il nous faut interroger ce que la persistance des inégalités doit au fonctionnement du système lui-même. Mettre à jour ces inégalités, à partir des travaux des chercheurs (Durut-Bellat/Terrail...) pour poser le débat sur l'égalité d'accès aux savoirs.

La thèse du handicap socio culturel

Toute l'histoire du collège porte la marque de cette thèse qui accrédite l'idée qu'un certain nombre de nos élèves sont dépourvus de ressources intellectuelles leur permettant d'entrer dans les apprentissages. Dès la mise en place du collège unique de 1975, toutes les mesures s'appuient sur ce postulat permettant ainsi au système de se désengager de sa responsabilité d'avoir à traiter sur le fond cette question. La puissance de cette théorie perpétue une vision misérabiliste de certains milieux sociaux, et décline à n'en plus finir toutes les autres théories sur la motivation, les ressources intellectuelles, l'hétérogénéité... pourtant les contenus même de l'école et les modèles qui y sont présents ne sont pas interrogés.

Déconstruire cette thèse est donc capitale pour quiconque veut s'inscrire dans une perspective de démocratisation scolaire.

La carte scolaire : liberté ou égalité ?

Le principe de liberté des individus de choisir son établissement a été l'argument qui a conduit à la suppression de la carte scolaire.

Mais c'est ignorer que les inégalités scolaires prennent leur source d'abord dans la différenciation du tissu urbain. La faible mixité géographique obère largement la mixité sociale des réseaux scolaires qui jouent comme un miroir d'une urbanisation fortement hiérarchisée.

Certaines familles, les plus favorisées, déménagent à la fin du primaire pour être dans les zones de scolarisation plus favorisées, accentuant de fait la ségrégation sociale et ethnique de certaines villes. Les familles de classes moyennes (les familles enseignantes), ont choisi les stratégies de contournement par les options ou les classes à projet spécifique. Enfin les quelques classes moyennes et les familles les plus en réussite dans les zones défavorisées « colonisent de l'intérieur » selon l'expression de Agnès Van Zanten, les établissements scolaires, accroissant ainsi la ségrégation ethnique et sociale, (classes européennes, classes CHAM, et la dernière nouveauté, classes bi-langues...)

Liberté contre égalité ?

Le collège comme lieu de la démocratisation scolaire a des ratés. Mais l'Etat qui devrait s'efforcer de réguler le système afin de préserver la mixité sociale, s'engouffre dans une visée séparatiste qui pourrait être lourde de conséquences pour les quartier et leur école.

Chaque famille pourra exercer sa liberté individuelle et devra se mettre en concurrence pour faire partie des familles choisies pour entrer dans des établissements dits d'élite. On inscrit ainsi l'école dans une valeur marchande fortement individualisée alors que les critères définissant « une bonne » d'une « mauvaise » école sont complexes et instables et que c'est la plus la « bonne fréquentation » qui préside au choix, bien avant la qualité pédagogique. Prétendre offrir une nouvelle liberté aux familles en supprimant la carte scolaire en 2008 créant une situation particulièrement discriminatoire pour ceux qui restent, sans garantir à ceux et celles qui partent une scolarisation réussie.

Comment redéfinir la question ? L'étude du quartier, la volonté d'une réelle mixité sociale n'est jamais à l'ordre du jour quand il s'agit de construire des établissements scolaires. Le concept d'hétérogénéité est vécu comme un obstacle alors qu'il devrait résonner comme un atout.

Au contraire, l'abandon de la carte scolaire sonne le glas d'une prise en charge concrète de l'échec scolaire.

Sans une politique éducative qui défend fortement les valeurs de l'égalité, la « liberté » des familles ne s'appliquera qu'à certaines pendant que d'autres resteront assignées à résidence scolaire, annonçant les « *prémises à une solitude scolaire totale* ».

La démocratisation

La scolarité obligatoire à 18 ans peut-elle être encore porteuse de démocratisation ? Travailler sur la démocratisation du système éducatif et notamment du collège demande qu'en préalable soit tranchée la question de la fonction du collège. Un lycée également moins ségrégatif et moins hiérarchisé permettrait au collège de moins subir la pression évaluative et la discrimination par rapport aux choix des filières. Le collège doit-il avoir comme seul objectif la préparation au lycée dans une de ses trois voies générale, technologique ou professionnelle ? Le collège doit-il permettre l'accès à l'apprentissage ? Quel corpus pour quelle orientation, quelle fonction ?

pour résumer ...

les inégalités sont un fait social. Elles doivent être combattues. L'abandon de la carte scolaire n'est pas un signe de liberté mais d'abandon de l'égalité dans une école de qualité pour tous-tous.

Mais l'école doit les dépasser afin que le collège réussisse concrètement la démocratisation. Cela ne pourra se réaliser sans faire l'analyse des obstacles dont la théorie du handicap socio culturel est centrale.

Porter la scolarité obligatoire à 18 ans serait un élément organisateur de cette démocratisation. L'analyse des contenus et programmes et des stratégies pédagogiques et évaluatives sont aussi des éléments importants pour combattre l'échec.

Ref :

L'apartheid scolaire, George Felouzis

Choukri Ben Ayed « Le nouvel éducatif local »

En 2007-2008, 64,6% des jeunes âgés de 19ans et 50,9% âgés de 20ans sont encore scolarisés (chiffres RERS 2009)

RÉSEAU D'ÉCHANGES DE SAVOIRS



Questionner savoirs et démarches pédagogiques

Le collège et le système scolaire sont traversés par des réformes qui organisent et travaillent en profondeur les modes de fonctionnement et constituent les axes des politiques actuelles.

Les modifications des programmes et l'introduction du socle commun de compétences et de connaissances, remettent « en scène » la définition des exigences culturelles de fin de collège.

Le socle commun n'est pas censé, en théorie, remplacer les programmes des disciplines mais dans certains collèges, où les moyens s'amointrissent et ne permettent pas de réponses efficaces à la difficulté scolaire, comment ne pas présupposer que les programmes risquent de s'effacer derrière la logique du socle commun et du livret de compétences avec son système d'évaluation binaire ?

Renoncement à un haut niveau de savoir pour tous-tes

La réduction des exigences se traduit par un retour à des savoirs dits utiles, un découpage en sous tâches ou en micro compétences des situations plus complexes, une survalorisation du faire au déterminant du savoir sur le faire. (JY Rochex parle ainsi de la nécessité de réhabiliter le travail intellectuel).

Ces modifications structurelles s'accompagnent de pratiques pédagogiques et évaluatives qui tendent par exemple à ne pas avoir recours à l'abstraction, notion pourtant présente dans les programmes, en argumentant que cela facilite la compréhension des élèves.

Ces arguments se retrouvent confortés par les analyses sociologiques sur les familles des quartiers populaires dans leur relation à l'école, qui montrent qu'effectivement ces élèves privilégient plutôt l'ici et maintenant. Cependant, ce mode de raisonnement confond analyses sociologiques et prédictions. L'enjeu de notre système scolaire est bien de transformer les élèves et leurs capacités et non pas de les laisser là où ils en sont, au prétexte qu'ils ne formulent pas d'exigences de haut niveau.

L'individualisation des pratiques et des savoirs

La thèse du handicap socioculturel associée à la logique de renoncement d'un haut niveau de formation s'articule avec une autre idée, celle de l'individualisation nécessaire à l'école pour assurer le développement de l'individu. Cette idée, présente dans de nombreuses sphères de la société, se concrétise au sein du système scolaire par une individualisation des apprentissages. Plusieurs dispositifs ou textes font directement références au terme d'individualisation comme par exemple les projets personnels de réussite éducative. Il ne s'agit pas de contester ici le fait que c'est bien entendu chaque élève qui doit s'appropriier les savoirs visés mais que cette appropriation passe par une mise en relation, qu'elle est médiée par un tiers ou des tiers. La

relation de l'élève au savoir n'est pas simplement binaire mais dépend d'un système, de démarches d'enseignement, et de l'environnement social. Ce serait une erreur de penser que l'individu peut s'approprier seul les savoirs en oubliant qu'ils sont proposés par un adulte au sein d'une classe regroupant plusieurs élèves dans des démarches d'apprentissage différentes. Cette idée de l'individualisation des savoirs tend d'ailleurs à pénétrer tellement le champ des pratiques d'enseignement que nombre d'équipes pédagogiques font état d'un repli sur soi des enseignant-es ne cherchant plus à construire des projets collectifs, qui sont aussi beaucoup plus coûteux en temps et en énergie.

L'individualisation des savoirs

Les élèves se développent dans un climat où l'on dévolue de plus en plus aux individus la responsabilité de leur propre développement. Par exemple le dispositif de l'accompagnement éducatif promeut un modèle de la réussite personnelle laissant croire aux individus que la réussite dépend d'eux. S'il est vrai que la part de l'investissement personnel n'est pas à négliger dans la réussite de l'individu, les statistiques tendent à montrer une corrélation significative entre l'origine sociale et la réussite scolaire. Bourdieu dans « Les héritiers » disait déjà que « l'école transforme ceux qui héritent en ceux qui méritent ». Un tel modèle de société explique la réussite scolaire par l'implication et le travail personnel des classes sociales favorisées, en sous estimant la connivence qui peut exister entre le modèle de fonctionnement scolaire et la culture de ces familles.

Ainsi pour reprendre les propos de Jaques Généreux, « *pour les néolibéraux, l'individu rationnel est responsable de tout ce qui lui arrive* ».

L'école s'est dotée de nombreux dispositifs comme le projet personnel de réussite éducative, l'aide au travail personnalisé, l'accompagnement éducatif...qui tendent à transformer les victimes du système en coupables de leur échec.

Socialisation et apprentissage

Nous pourrions compléter ce tableau introductif des lignes fortes qui traversent l'école, par le constat d'un important glissement d'une polarisation centrée sur les savoirs, mission fondamentale de l'école, à une polarisation centrée sur les attitudes, qui tend d'ailleurs à s'accroître en fonction de l'origine sociale des élèves : plus ils sont de milieux sociaux défavorisés, plus l'enseignement est centré sur les attitudes.

Ces idéologies travaillent en profondeur les collèges. La note de vie scolaire introduit la déconnection entre la vie scolaire et les savoirs, laissant croire que l'un et l'autre pourraient se construire séparément. Elle est la partie la plus visible d'un phénomène qui prend sa source dans les tensions qui ont de tout temps animées l'école entre ses missions d'instruction et

d'éducation. Nous percevons aujourd'hui la complexité de concrétiser un projet éducatif qui ferait fi des savoirs. Pourtant, l'institution dans la gestion de la turbulence de ces jeunes générations entend « ordonner les corps » et revaloriser l'autorité des maîtres.

C'est autour de cette question que la note de vie scolaire a puisé son sens. Le collège devient un lieu où il devient important et difficile de bien « vivre ensemble ». « Vivre ensemble » ne suppose pas forcément une transformation de soi et une considération de l'autre et des ses différences dans un rapport d'égalité. Des élèves peuvent très bien « vivre ensemble » en étant tout seul et en ignorant les autres. Les pratiques en informatiques et en multimédia, comme par exemple l'appartenance à de nombreux réseaux internet, de groupes d'amis sur face book n'est pas une garantie d'une transformation de soi, voire même, peut être le signe d'un repli sur soi. La notion d'apprendre ensemble engage les élèves dans un projet de partage et de construction d'une culture commune plus transformatrice.

Les compétences méthodologiques nécessaires aux conditions de la construction d'un savoir par tendent à devenir des savoirs transversaux mélangeant tour à tour des démarches d'apprentissage avec des rôles sociaux en passant par des règles de bonnes conduites ou des règles du jour, que l'enseignant-e trouve importantes. Il ne faut pas voir quelque jugement de valeurs moral dans cette expression de règle du jour, ce n'est pas non plus une forme d'ironie sur ces règles qui sont choisies par un-e enseignant-e à un temps T d'une séance.

Comment dans un tel contexte de mélange de genre, les élèves les plus en difficulté pour identifier les attendus de l'école ne vont pas saisir au vol ces règles d'attitude comme

pour résumer ...

Il n'y a pas que des questions structurelles qui façonnent le collège d'aujourd'hui. Les pratiques pédagogiques et évaluatives peuvent contribuer à modifier le sens de l'école et entretenir des malentendus lourds de conséquences pour les jeunes, en particulier des milieux populaires.

Les glissements opérés par les dernières mesures (note de vie scolaire, livret de compétences, accompagnement « éducatif ») participent à déstabiliser un peu plus le collège sans concourir à réduire les échecs.

Il convient donc de lutter contre un certain fatalisme. Les craintes éveillent des résistances : retour de l'idéologie des dons ou du handicap socioculturel..., il faut réaffirmer la nécessité d'une formation de haut niveau accessible à tous-tes.

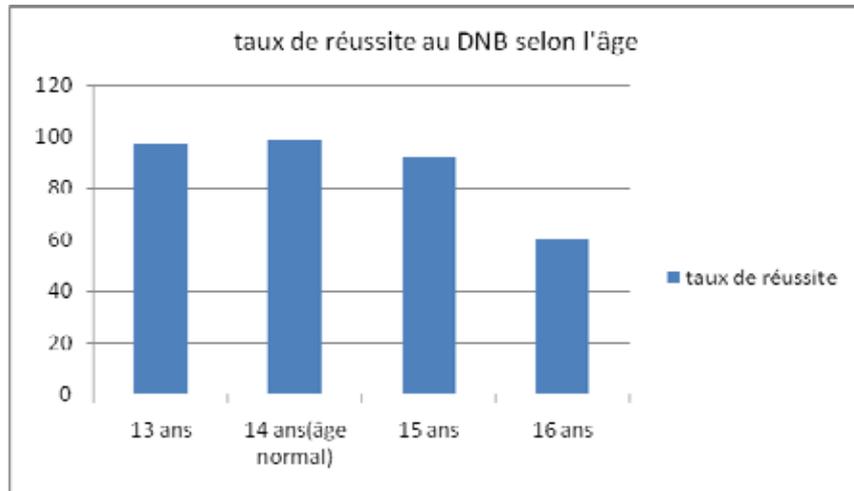
primordiales et rester, du coup, étrangers aux apprentissages ?

Ce collège doit contribuer à retisser des liens solidaires dans la société. Nos établissements ne portent pas assez l'exigence de ces débats. Diversifier le collège ne doit pas être posé comme un préalable à la transformation du collège mais comme source et résultat de culture commune dont les contenus restent encore à débattre.

Annexe 1

Chiffres en % de la composition socioéconomique des élèves du 1^{er} cycle du second degré

	agri.	arti- sants com.	prof. libérales	prof. intermédi- aires	ensei- gnants	em- ployé s	ou- vrier	re- trait és	Ss activi- té	
1ier cycle	2,3	10,4	17,5	13,3	3,2	16,6	27,6	1,5	7,6	
CPA, CLIPA, DI- MA, dispositif relais	1,8	6,6	8	8,6	1,6	15,9	36,1	2,5	19	
SEGPA	1,3	5	1,9	5,3	0,3	13	46	2,6	24,7	
total	2,3	10,2	17	13,1	3,1	16,5	28,2	1,5	8,2	100,1

références DEP
2009 page 97

références Repères et statistiques ed.2009 P 227

[3] Répartition des lauréats au diplôme national du brevet et taux de réussite par catégorie socioprofessionnelle, session 2008 (France métropolitaine + DOM)

	Série générale		Série technologique		Série professionnelle		Ensemble	
	Admis	Taux de réussite (%)	Admis	Taux de réussite (%)	Admis	Taux de réussite (%)	Admis	Taux de réussite (%)
Agriculteurs exploitants	13 617	91,5	1 324	85,3	577	79,9	15 518	90,4
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	51 823	85,6	2 756	83,0	2 398	74,2	56 977	85,0
Cadres, professions intellectuelles supérieures	127 616	94,5	1 674	86,6	1 603	77,2	131 093	94,1
dont professeurs et assimilés (1)	18 199	95,8	159	84,1	139	79,0	18 497	95,5
Professions intermédiaires	92 915	88,6	3 173	82,7	2 884	74,5	98 972	87,9
dont instituteurs et assimilés (2)	6 223	94,4	96	80,0	87	71,9	6 406	93,7
Employés	98 747	82,0	6 168	82,0	8 017	73,0	108 932	81,5
Ouvriers	116 136	76,2	10 079	78,2	9 351	69,8	135 566	75,8
Retraités	7 914	75,5	490	75,2	491	62,4	8 895	74,6
Autres personnes sans activité professionnelle	35 685	66,2	3 007	71,0	3 571	61,3	42 263	66,1
Indéterminé	11 635	69,2	1 837	70,7	3 184	60,8	16 656	67,6
Ensemble	554 288	83,1	30 508	79,2	30 076	69,3	614 872	82,1

(1) PCS : 34. (2) PCS : 42.

Annexe 2

dates importantes

1981 : mission Louis LEGRAND pour lutter contre l'échec scolaire, les élèves en grande difficulté. Ce rapport sera suivi par « la rénovation des collèges » conditionnée par une première forme de contractualisation entre les collèges et les rectorats puisque la participation d'un établissement au projet de rénovation est soumise à l'existence d'un projet d'établissement...

1984 aide au travail personnel : études surveillées et dirigées (2 à 3 heures hebdomadaires par groupe de 15 à 20 élèves)

Expérimentation des classes technologiques (généralisées en 1987 pour amener plus d'élèves en 3^{ème} ; ce dispositif préfigure la disparition du palier d'orientation en fin de 5^{ème})

1985 : Chevènement. Le collège devient « le collège de la réussite » avec des contenus révisés et la définition d'un « noyau commun de connaissances » ; 3 heures de soutien en 6^{ème} et 5^{ème} non réservées à des matières (donc au choix de l'établissement) sont également mises en place.

1986/87 Monory met fin au recrutement des PEGC

1989 Jospin, Ministre de l'Éducation Nationale inscrit l'Éducation comme la première priorité nationale et place l'élève au centre du système éducatif, création des SEGPA en remplacement des SES

1991 : fin des classes préprofessionnelles de Niveau (CPPN) ; le Conseil National des programmes fait des propositions sur l'évolution des programmes, une pédagogie centrée sur l'élève et une approche différenciée. Les élèves en difficultés sont pris en charge dans des dispositifs particuliers : les 4^{ème} d'Aide et de soutien et les 3^{èmes} d'insertion.

1994 : Livre Blanc des Collèges (Alain BOUCHEZ) : « le collège de l'ambiguïté »

Le Ministre Bayrou présente à la Sorbonne 158 mesures pour le collège (organisation plus souple de la 6^{ème} dotée d'une grille horaire devant permettre la mise en place de dispositifs de consolidation, organisation du collège en 3 cycles, fin du palier d'orientation en 5^{ème}), 4 heures d'EPS en classe de 6ème

Le Conseil National des programmes présidé par L. FERRY demande 1 socle commun de connaissances et des programmes conçus autour de 3 grands pôles disciplinaires.

1995 mission de réflexion FAURROUX (JUPPE est alors 1^{er} Ministre) : « éviter le piège d'un passage par les programmes », projet de création d'un manuel unique qui serait rendue possible par le retour de la bivalence, promotion de l'autonomie des établissements.

1995-96 création du cycle central (cycle d'observation : 6^{ème}, cycle central : 5^{ème}-4^{ème}, cycle d'orientation : 3^{ème}) , création des CLIPPA (Classes d'Initiation Pré Professionnelle par alternance)

1998 « quel collège pour l'an 2000 », consultation DUBET. 40 mesures en sortiront dont la

« remise à niveau », les « dispositifs d'aide personnalisée aux élèves »... le collège devient le « maillon essentiel du système éducatif »

2001 le « collège républicain » émane de la réflexion LANG de 2000 (« rapport sur l'évolution du collège »). Partant du constat que les « structures » mises en place pour les élèves en difficulté « deviennent toujours des ghettos et des filières d'exclusion inefficaces », le rapport prône « des démarches adaptées à chaque cas particulier »

3 ambitions au « collège républicain » :

La difficulté scolaire doit être prise en compte dans le cadre des enseignements communs

Des actions spécifiques doivent être menées dans le cadre de l'autonomie des établissements

Des dispositifs particuliers voire dérogatoires peuvent être mis en place pour les élèves qui ont besoin d'une action déterminée dans le temps.

Création de la classe de troisième préparatoire à la voie professionnelle (qui deviendra en 2004 la « découverte professionnelle » avec deux formes distinctes : option facultative de 3h et module de 6h)

2003-2006 recours à l'alternance et à « l'apprentissage junior » comme dispositif dérogatoire de sortie du cursus ordinaire en s'appuyant sur les « dispositifs d'aide et de soutien » (la circulaire de rentrée de 2004 insiste sur la diversification du collège –module de découverte professionnelle 3heures ; 2006 apprentissage junior 14 ans)

Annexe 3

Éclairage par la comparaison internationale

Suède :

1948 première réforme qui institue la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 9 ans.

Après 6 ans, l'élève fait un choix entre la voie générale, la voie professionnelle ou une voie intermédiaire dans un seul et même établissement. Les programmes sont nationaux. Ce système est généralisé en 1962 avec un bilan contrasté :

Bilan positif pour les élèves d'origine modeste et les « plus doués » (environ 40% de la population), bilan négatif pour les plus aisés qui jusqu'alors bénéficiaient d'un système élitiste et qui maintenant se voient en concurrence avec l'ensemble des autres élèves.

Norvège :

La mise en place se fait entre 1960 et 1972. En 1959, 9 ans de scolarité obligatoire avec 6 ans en primaire et 3 ans en collège (choix pour aller au lycée)

Le système est expérimenté sur la base du volontariat (volontariat des établissements) pour une mise en place en 1970

Finlande :

L'expérimentation menée l'est sur un mode différent de celle de la Norvège puisque cette dernière n'est pas basée sur le volontariat des établissements. Jusqu'en 70 il s'agit d'un système sélectif (en 72, 50% d'une classe d'âge est exclu de l'enseignement général)

Le même cursus est mis en place pour tous avec une scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans

Angleterre :

1964 : les travaillistes sont au pouvoir et abolissent la sélection à 11 ans.

1965 une circulaire exige des pouvoirs locaux (Local Education Authorities) la définition d'un programme visant à se diriger vers un Comprehensive System (sorte de collège unique)

L'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, l'Irlande du Nord sont, quant à eux, restés sur un système sélectif.

Seules la Suède, la Norvège et la Finlande ont mené les réformes à leur terme sur la base d'évaluations objectives avec expérimentations.

Hanuskek et Wossman (2006) observent que les plus grandes disparités aux tests de maths et de lecture des élèves de 11 à 15 ans se situent dans les pays qui sélectionnent le plus tôt leurs élèves (Allemagne, Grèce, Italie). Les sélections précoces sont source d'inégalité mais aussi d'inefficacité dans l'enseignement secondaire

Annexe 4 : le socle commun

Quelques rappels et précisions chronologiques

Tel qu'il se met en place dans les écoles et les collèges, le socle commun est issu de la loi Fillon « pour l'avenir de l'école » (loi du 23 avril 2005). « Issu » car si le terme est bien présent dans cette loi, sa formulation a évolué entre la promulgation de la loi et la publication du décret d'application (11 juillet 2006). Aux 5 « ensembles de connaissances et compétences » initiaux présentés dans la loi, se sont substitués les 7 compétences déclinées dans l'annexe du décret.

Ci-dessous les 2 formulations successives :

Article 9 [de la loi Fillon]

Après l'article L. 122-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 122-1-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 122-1-1. - La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :

« - la maîtrise de la langue française ;

« - la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;

« - une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;

« - la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;

« - la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

« Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation.

« L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité.

« Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au *cours de leur scolarité obligatoire*.

« *Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire.* »

Extrait du décret de juillet 2006 (annexe) : Les 7 compétences ci-dessous constituent le « socle commun » officiel, et sont donc aussi les 7 piliers qui structurent le livret de compétence.

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement :

*la maîtrise de la langue française,
la pratique d'une langue vivante étrangère,
les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique,
la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication,
la culture humaniste.*

Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire :

*les compétences sociales et civiques,
l'autonomie et de l'initiative des élèves.*

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

On peut donc constater que non seulement 2 compétences « non disciplinaires » ont été ajoutées, mais qu'on a aussi modifié l'ordre de présentation des compétences et leur intitulé. Pourquoi cette évolution ? Le texte du décret avance deux explications : (extrait)

1. *La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ».*
2. *Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.*

On peut rappeler pour mémoire l'intitulé des 8 **compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie** (extrait de la Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006) :

la communication dans la langue maternelle

la communication en langues étrangères

la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies

la compétence numérique

apprendre à apprendre

les compétences sociales et civiques.

l'esprit d'initiative et d'entreprise

la sensibilité et l'expression culturelles

Ces compétences clés sont interdépendantes les unes des autres et l'accent est mis, pour chacune d'elle, sur la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments.

On voit nettement l’empreinte du modèle européen sur le socle français :

Parlement européen	Socle commun français
1)la communication dans la langue maternelle	1)la maîtrise de la langue française
2)la communication en langues étrangères	2)la pratique d'une langue vivante étrangère
3)la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies	3)les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique
4)la compétence numérique	4)la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
5)apprendre à apprendre	
	5)la culture humaniste
6)les compétences sociales et civiques	6)les compétences sociales et civiques
7)l'esprit d'initiative et d'entreprise	7)l'autonomie et de l'initiative des élèves
8)la sensibilité et l'expression culturelles	

On trouve en plus dans les compétences clés européennes, d’une part la formule passe-partout « apprendre à apprendre » à laquelle nous avons échappé, et « la sensibilité et l’expression culturelle ». En revanche, notre socle propose « la culture humaniste » qui intègre sans doute dans l’esprit des rédacteurs la dimension culturelle. Il est en effet écrit dans la présentation de ce 5e pilier, que « elle [la culture humaniste] se nourrit des apports de l’éducation artistique et culturelle ».

Annexe 5

Le malentendu scolaire

Les écrits des années 80 sur les analyses sociologiques macroscopiques montrent des corrélations fortes entre origine sociale et réussite scolaire. Elles ont participé, à leur insu, à conforter la thèse du handicap socioculturel des classes populaires. Les milieux populaires ne seraient pas « adaptés » aux systèmes scolaires, seul-es les plus méritants-e pourront s'en sortir (Ces milieux constituent cependant plus de la moitié des collégien-nes).

L'équipe d'ESCOL (École et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, 1992—La scolarisation de la France, Élisabeth BAUTIER, Jean-Yves Rochex, La Dispute, 1997, p. 105-122.) tente de dépasser cette thèse en analysant de plus près les causes d'un dysfonctionnement scolaire. Leurs analyses mettent en exergue un fonctionnement de l'école qui entend résoudre le problème de la difficulté scolaire par une nécessaire conformation aux normes.

Ce n'est pas la nécessité de conformation aux normes qui est discutable, c'est le choix des normes que les enseignants mettent en avant, et qui peuvent masquer les attendus scolaires réels.

L'école et ses pratiques pédagogiques ne se remettent pas suffisamment en cause, ne se transforment pas et restent trop sur des présupposés d'attitudes qui sont ceux des classes moyennes qui occupent d'ailleurs majoritairement l'école et les responsabilités au sein du système scolaire. Les démarches pédagogiques sont élaborées à partir des ces implicites de fonctionnement, de normes de fonctionnement issue des classes moyennes qui laissent les enfants des quartiers populaires sur la touche. Par exemple les savoirs identifiés par les élèves en SVT sur le chapitre de l'identification des espèces : certains élèves avec beaucoup de bonnes intentions et d'implications n'identifieront pas l'enjeu qui n'est pas simplement de remplir un tableau mais d'accéder aux règles et caractéristiques de différenciations des espèces.

L'équipe d'ESCOL nous invite à penser l'échec des élèves non plus en terme de manque mais en identifiant leurs erreurs et celles des enseignant-es dans leur « implication » scolaire. En effet les élèves « croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation, estiment en être quitte avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas. Le malentendu s'instaure. » (La scolarisation de la France, dir. Jean-Pierre Terrail)

Il existe de nombreux présupposés scolaires nécessaires aux apprentissages qui ne sont jamais explicités. S. Bonnery dans son livre sur l'échec scolaire (Comprendre l'échec scolaire, la Dispute, 2008) étaye ce point de vue. Nous nous référons aussi bien entendu aux nombreuses publications de Bautier et Rochex sur le sujet. Des revues professionnelles commencent à se faire l'écho de ces travaux scientifiques. Nous retrouvons dans la revue « Dialogue » plus particulièrement dans le dernier numéro consacré aux écoles maternelles (n°134) de nombreux exemples à ce sujet.

Les élèves doivent décrypter des implicites disciplinaires dans les « modes de faire » scolaires qui sont compris par les élèves issus des classes moyennes mais qui restent étranger à la majorité des élèves des quartiers populaires.

Ce lien à reconstruire entre les savoirs scolaires et la culture scolaire peut permettre de résoudre une partie de l'équation complexe du sens scolaire des apprentissages.

L'enseignant-e dans ses démarches professionnelles va devoir engager trois champs de réflexion pour mieux démocratiser la réussite scolaire :

Quels savoirs à l'école ?

Le processus de choix des savoirs et de la culture doit en permanence être lié aux pratiques sociales sans céder à la pression des modes ou des intérêts des enseignants, tantôt intégrer certaines dimensions, à d'autres moments les éloigner. Une école ouverte sur une culture vivante : « sans partager l'obsession de l'actuel, le goût de l'éphémère et le culte des apparences » (Jean Claude Forquin, *Ecole et culture*, 1989)

Le choix des savoirs scolaires n'est pas anodin dans le défi que l'école et plus particulièrement le collège doivent relever.

Deuxième axe, les enseignants vont devoir travailler sur les démarches d'enseignements et les formulations des contenus pour permettre une réelle démocratisation de leur accès ; Hélène Romian parle de mettre les savoirs scolaires « *en culture* » (Hélène Romian, *Pour une culture commune*, Hachette, 2000)

Ainsi, couper les savoirs des grandes questions auxquelles ils répondent ne facilite pas la compréhension et le sens chez les élèves.

Cette inscription des savoirs scolaires dans des cultures paraît un point essentiel pour refonder la culture scolaire, pour garantir à tous et toutes une formation initiale (fin de scolarité obligatoire) de haut niveau. Cet axe résonne dans les pratiques de l'EPS, où l'on s'efforce de faire redécouvrir les règlements et l'évolution des règles en fonction de leurs transformations historiques. Transmettre un contenu culturel c'est dépasser cette approche ici et maintenant, pour saisir les fondements humains de l'activité. Si cet effort n'est pas entrepris "l'analyse technique classique" conduit à un "enseignement classique" c'est-à-dire à un découpage d'un geste technique à apprendre en éléments simplifiés décomposés dont il s'agit ensuite de recomposer les parties pour atteindre le tout sans garantie du résultat. Dans ce schéma, la détermination de problème à résoudre est impossible. La réflexion anthropologique sur les APSA permet de cerner le sens profond des APSA. Les hommes ont toujours été assez inventifs pour créer des activités qui les obligent à penser à chercher. Il n'existe aucune activité profonde de l'homme qui ne soit qu'une simple transmission mécanique de techniques. S'inscrire dans cette démarche du questionnement des savoirs les replace dans un rapport à la culture dynamique.

Le troisième axe, tout aussi déterminant est le problème de la volatilité des savoirs. « Les éternels débutantes » ! dit-on dans le monde de l'EPS.

Nombre d'élèves, s'ils/elles ne réinvestissent pas les savoirs dans les pratiques sociales ne stabilisent pas les apprentissages. Cela ne signifie pas que les savoirs doivent avoir une définition utilitariste pour être utilisés dans les pratiques sociales mais ils doivent, pour ne pas rester à l'état de savoir mort, avoir une résonance culturelle et sociale.

Si la visée de rationalité, depuis Condorcet, est admise par tous, la visée culturelle des savoirs scolaires est généralement passée sous silence, ou renvoyée hors de l'École. La tradition veut qu'Éducation et Culture relèvent de lieux, de temps et de Ministères différents. La dimension culturelle des savoirs scolaires n'est pas ou guère explicitée, comme si elle allait de soi pour tous : par exemple, pourquoi apprendre à lire ? Pourquoi les hommes se sont-ils donné l'écriture ? Pourquoi étudier la vie au moyen-âge ? La recontextualisation des savoirs scolaires se fait plus facilement chez les enfants des classes moyennes : dans ces familles, les discussions à table, la sortie du week-end ou les vacances remettent en mouvement ces savoirs et leur donnent de l'intérêt. Le sens des savoirs n'est évident a priori que pour les « héritiers », en « connivence naturelle » avec la culture scolaire. Le rapport de nos élèves aux savoirs est trop souvent saturé de malentendus, d'opacité.

Considérer l'École comme un lieu de culture (et ce qu'il est convenu d'appeler la culture comme un lieu d'éducation) paraît essentiel pour viser une formation de haut niveau, la réussite et l'émancipation de tous-tes les élèves.

Annexe 6

Annexes

Petit lexique ministériel

Voici ci-dessous la liste des formules utilisées par les rédacteurs des circulaires pour nommer le collège et les élèves en difficulté.

Ministres (au moment de l'écriture de la circulaire)	Signataires des circulaires	Retractions scolaires préparées par les circulaires	Dénomination du collège	Formules utilisées pour désigner les élèves en difficulté
René Haby	A. Goueyron Directeur des collèges	1977	Le tronc commun de formation	Ceux dont le maître de CM2 considère que le passage en collège peut poser des problèmes particuliers. Élève [qui] a de la peine à suivre la progression prévue. Élèves [qui ont des] lacunes graves dans plusieurs domaines.
René Haby	A. Goueyron Directeur des collèges	1978	Le collège (sans adjectif)	Élèves en difficulté (première mention). Élèves spécialement démunis ou défavorisés.
Christian Beullac	M. Rancurel Directeur des collèges	1979	Le collège unique (première mention)	Élèves qui présentent des lacunes importantes. Élèves qui rencontrent des difficultés scolaires particulières.
Christian Beullac	M. Rancurel Directeur des collèges	1980	Le collège (sans adjectif)	Élèves qui ne peuvent suivre avec profit les enseignements communs. Élèves qui éprouvent quelques difficultés à suivre le rythme.
Christian Beullac	M. Rancurel Directeur des collèges	1981	Le collège unique Tronc commun et structures transitoires	Les élèves en difficulté ne sont pas évoqués.

Ministres (au moment de l'écriture de la circulaire)	Signataires des circulaires	Rentrées scolaires préparées par les circulaires	Dénomination du collège	Formules utilisées pour désigner les élèves en difficulté
Alain Savary	M. Rancurel Directeur des collèges	1982	Le collège unique	Les enfants en difficulté. Lutter contre l'échec scolaire et la ségrégation sociale.
Alain Savary	Alain Savary	1983	Le collège pour tous. Le collège de demain.	
Alain Savary	J.-C. Spinetta	1984	Le collège. Le lieu d'une grande hétérogénéité de la population sociale.	Les élèves en difficulté. Les élèves qui ont de grandes difficultés.
Jean-Pierre Chevènement	C. Durand-Prinborgne Directeur général des enseignements scolaires A. Hussenet Directeur des collèges	1985	Le collège de la réussite. Le collège en rénovation. Le maillon sensible du système éducatif (première mention)	Les élèves en grande difficulté (première mention).
Jean-Pierre Chevènement	C. Durand-Prinborgne Directeur général des enseignements scolaires A. Hussenet Directeur des collèges	1986	Le collège	Élèves qui éprouvent des difficultés. Les situations scolaires difficiles. Élèves en difficulté scolaire. Élèves en grande difficulté.

Ministres (au moment de l'écriture de la circulaire)	Signataires des circulaires	Rentrées scolaires préparées par les circulaires	Dénomination du collège	Formules utilisées pour désigner les élèves en difficulté
René Monory	M. Lucius Directeur des lycées et collèges	1987	Le collège	Élèves dont l'environnement éducatif ne réunit pas les conditions les plus favorables. Élèves en grande difficulté scolaire.
René Monory	M. Lucius Directeur des lycées et collèges	1988	Le collège rénové	Élèves qui ont le plus besoin qu'on leur consacre du temps. Élèves qui ont un niveau insuffisant d'acquisition.
Lionel Jospin	M. Lucius Directeur des lycées et collèges	1989	Le collège	Élèves en difficulté ponctuelle. Élèves issus de familles qui n'ont pas encore de tradition de l'enseignement secondaire.
Lionel Jospin	M. Lucius Directeur des lycées et collèges	1990	Le collège	Élèves qui sortent actuellement du système éducatif sans diplôme ni qualification.
Lionel Jospin	L. Jospin R. Chapuis	1991	Le collège	Élèves en difficulté.
Lionel Jospin	L. Jospin R. Chapuis	1992	Le collège	Élèves en difficulté.
Jack lang	C. Forestier Directeur des lycées et collèges	1993	Le collège	Élèves en difficulté scolaire. Élèves en grande difficulté scolaire.
François Bayrou	C. Forestier Directeur des lycées et collèges	1994	Le collège pour chacun	Élèves en difficulté. Élèves en situation de rejet de l'enseignement. Élèves présentant des difficultés. Élèves dépourvus de soutien familial.

Ministres (au moment de l'écriture de la circulaire)	Signataires des circulaires	Rentrées scolaires préparées par les circulaires	Dénomination du collège	Formules utilisées pour désigner les élèves en difficulté
François Bayou	C. Forestier Directeur des lycées et collèges	1995	Le collège pour chacun	Élèves en difficulté. Élèves dont l'environnement ne réunit pas les conditions les plus favorables.
François Bayou	A. Boissinot Directeur des lycées et collèges	1996	Le collège	Élèves en difficulté. Élèves qui ne font pas encore preuve d'une autonomie suffisante dans leur travail. Élèves dont les difficultés sont persistantes.
François Bayou	A. Boissinot Directeur des lycées et collèges	1997	Le nouveau collège	Élèves en situation d'échec scolaire massif. Élèves connaissant des difficultés scolaires.
Claude Allègre Sékolène Royal	C. Allègre S. Royal	1998	Le collège pour tous	Élèves qui ont des faiblesses dans la maîtrise de la lecture et des insuffisances dans la connaissance du français à l'écrit et à l'oral. Élèves en grande difficulté scolaire. Une difficulté scolaire lourde.
Claude Allègre Sékolène Royal	B. Toulemonde Directeur de l'enseignement scolaire	1999	Les collèges des années 2000. Le maillon essentiel du système éducatif.	Ceux qui décrochent. Élèves qui arrivent au collège sans maîtriser les bases nécessaires. Élèves en très grande difficulté.
Claude Allègre Sékolène Royal	B. Toulemonde Directeur de l'enseignement scolaire	2000	Le collège pour tous. Le collège pour tous et pour chacun.	Élèves en difficulté. Élèves en difficulté scolaire. Élèves en difficulté scolaire sérieuse.

Ministres (au moment de l'écriture de la circulaire)	Signataires des circulaires	Rentrées scolaires préparées par les circulaires	Dénomination du collège	Formules utilisées pour désigner les élèves en difficulté
Jack Lang	J.-P. de Gaudemar Directeur de l'enseignement scolaire	2001	Le collège républicain Le creuset social	Élèves en difficulté. Élèves en rupture. Élèves en difficulté scolaire et comportementale graves. Élèves qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire.
Jack Lang	J.-P. de Gaudemar Directeur de l'enseignement scolaire	2002	Le collège	Élèves en difficulté. Élèves en rupture. Élèves qui n'envisagent pas <i>a priori</i> de poursuivre des études longues
Luc Ferry	J.-P. de Gaudemar Directeur de l'enseignement scolaire	2003	Le collège	Élèves qui manifestent des signes d'abandon de scolarité. Élèves qui se signalent par leur absentéisme. Élèves qui, pour des raisons diverses, perdent pied.
Luc Ferry	J.-P. de Gaudemar Directeur de l'enseignement scolaire	2004	Le collège	Élèves dont la situation d'échec scolaire risque de les faire décrocher.
François Fillon	P. Gérard Directeur de l'enseignement scolaire	2005	Le collège	Elèves scolairement fragiles. Elèves en grande difficulté.